DOCUMENT RESUME

ED 284 962 CE 047 612

AUTHOR	Kerner, Claus, Ed.; Odenbrett, Glenn, Ed.
TITLE	German-American Workshop on Adult Education with Target Groups = Deutsch-amerikanisches Doppelseminar zur Zielgruppenarbeit.
INSTITUTION	Deutscher Volkshochschul-Verband, Frankfurt (West Germany).
REPORT NO	ISBN-3-88513-044-0
PUB DATE	86
NOTE	93p.; Published in the unnumbered monographic series entitled "Berichte--Materialien--Planungshilfen (BMP)."
PUB TYPE	Collected Works - Conference Proceedings (021) -- Viewpoints (120) -- Reports - Research/Technical (143)
LANGUAGE	English; German
EDRS PRICE	MF01/PC04 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Adult Education; Adult Literacy; Adult Programs; Comparative Education; Disabilities; Educational Policy; Educational Practices; Educational Trends; Foreign Countries; Higher Education; High School Equivalency Programs; Immigrants; *International Educational Exchange; Labor Education; Literacy Education; Older Adults; Postsecondary Education; Womens Education; Workshops
IDENTIFIERS	*Ohio (Cleveland); *West Germany

ABSTRACT

This collection includes eight papers (authored by Germans) on adult education programs in Cleveland, Ohio, and eight papers (authored by Americans) about adult education programs in the Federal Republic of Germany as well as German and English introductions to the collection. The following papers are included: "Neue Wege in der Internationalen Zusammenarbeit beim DVV: Deutsch-amerikanisches Doppelseminar uber Bildungsangebote fur besondere Zielgruppen (1983/1984)" (Kerner); "Adult Education with Target Groups. The Genesis and Realization of the DVV/AECGC Exchange" (Odenbrett, Pollock); "Eine Oase der Statistiker" (Teichmann); "The Second Chance. Der G.E.D. Test: Eine Prufung fur Leute zwischen 18 und 80 Jahren" (Adam); "Das Adult Family Life Program--ein Elternbildungsprojekt in Cleveland, Ohio" (Schiemann); "Weiterbildungsmassnahmen fur Frauen in Cleveland, Ohio" (Bittner); "Erwachsenenbildung in Cleveland, Ohio: Women Space" (Blasing); "Angebote fur Behinderte in Cleveland, Ohio" (Schiemann); "Einige Aspekte der Alfabetisierungsarbeit in Cleveland, Ohio" (Rippien); "Aspekte der Seniorenbildung in den Vereinigten Staaten von Amerika am Beispiel von Einrichtungen, Programmen und Aktivitaten in Cleveland, Ohio" (Putzar); "Comparisons of Adult Education Programs in the Federal Republic of Germany and the United States: An Overview" (Swanson); "Employment Policy and Worker Education in the Federal Republic of Germany and the United States" (Patterson); "Universities and Adult Education in the Federal Republic of Germany" (Schuttenberg); "Adult Education for Women in the Federal Republic of Germany and in the United States of America: An Overview" (Presley); "Approaches to the Integration of the Handicapped into Society: A Bi-national View" (Goffney); "Some Impressions of Adult Literacy and Adult Literacy Programs in the Federal Republic of Germany and the United States of America" (Rushin); "'The Third Life'--German Senior Citizens Living Longer and Better" (Botsch); and "Immigration Policy and Immigrant Education in the United States and the Federal Republic of Germany" (Odenbrett). (MN)

bmp

berichte · materialien · planungshilfen

ED 284962

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
A Plueger
Pädagogische Arbeitsstelle des Deutscher Volkshochschul-Verband
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

Pädagogische Arbeitsstelle
Deutscher Volkshochschul-Verband

2

berichte · materialien · planungshilfen

Claus Kerner / Glenn Odenbrett (Hrsg.)

Deutsch-amerikanisches Doppelseminar zur Zielgruppenarbeit

German-american Workshop on Adult Education with Target Groups

Pädagogische Arbeitsstelle
Deutscher Volkshochschul-Verband

3

Berichte, Materialien, Planungshilfen

Herausgegeben von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes versucht als wissenschaftlicher Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Berufspraxis zu vermitteln. Sie stellt den Volkshochschulen und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung Hilfen für ihre Arbeit zur Verfügung. Sie wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft und der Länder institutionell gefördert und gibt folgende Publikationsreihen heraus: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung – Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung – Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet – Berichte, Materialien, Planungshilfen – Forschung, Begleitung, Entwicklung.

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

German American Workshop on Adult Education with Target Groups (1983 – 1984, Cleveland, Ohio u.a.):
Deutsch-Amerikanisches Doppelseminar zur Zielgruppenarbeit – German American Workshop on Adult Education with Target Groups / Claus Kerner; Glenn Odenbrett (Hrsg.). Pädag. Arbeitsstelle, Dt. Volkshochsch.-Verb. – Frankfurt (Main): Pädag. Arbeitsstelle, 1986.
(Berichte, Materialien, Planungshilfen / Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband)
ISBN 3–88513–044–0

NE: Kerner, Claus (Hrsg.); Pädagogische Arbeitsstelle (Frankfurt, Main, Deutscher Volkshochschul-Verband); HST

ISBN 3–88513–044–0

© Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., Bonn 1986

Druckerei: Lokay, Reinheim 1986

Auslieferung: Pädagogische Arbeitsstelle des
Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.,
Holzhausenstraße 21
6000 Frankfurt (Main) 1
Telefon 069 / 59 09 88

Erläuterungen zur Reihe „berichte – materialien – planungshilfen"

Mit der Einrichtung der Publikationsreihe „berichte – materialien – planungshilfen" im Jahre 1978 sollte dem an die PAS herangetragenen Wunsch nach konkreten Hilfen für die Planung und Gestaltung von Erwachsenenbildungskursen entsprochen werden. Die Reihe diente in erster Linie dazu, Kursberichte, Unterrichtsmaterialien und Planungsüberlegungen aus der Praxis weiteren Kursleitern zugänglich zu machen. Damit sollten lokal entwickelte didaktische Modelle einem größeren Kreis von haupt- und nebenberuflichen Kursleitern zur Diskussion und Erprobung vorgelegt werden.

Mit den einzelnen Titeln war meist ein innovativer Anspruch verbunden. Es sind vornehmlich Einzelbeispiele vorgestellt worden, die in ihrer eindrucksvollen Originalität zeigen sollten, was über „das Laufende" hinaus möglich ist. Aber so reizvoll die Fallschilderungen sein, so sehr sie die Phantasie anregen mochten, ihrer Übertragbarkeit in die Breite des Angebots standen allzuoft Hindernisse im Wege, die sich in den beiden letzten Jahren zweifellos vermehrt haben. Die PAS muß sich deshalb fragen, ob die Themen der Reihe in ihren Schwerpunkten weiterhin bei den Anstößen für etwas Spezielles liegen können. Gerade auch der Vergleich mit dem, was anderwärts verwirklicht wird, läßt es geboten erscheinen, wieder mehr Dokumentation über das zu bieten, was einen weiteren Kreis der Adressaten betrifft.

Dem Reihentitel soll deshalb nicht mehr nur in der Vorstellung didaktischer Modelle Rechnung getragen werden. Obwohl eine präzise Abgrenzung der im Titel verwendeten Begriffe kaum möglich sein dürfte, sollen diese durch eine Reihe weiterer Funktionstypen konkretisiert werden. Als „Berichte" werden künftig auch Überblicke über neuere Forschungsrichtungen oder -ergebnisse und PAS-Arbeitsberichte, als „Materialien" themenorientierte Dokumentationen und kommentierte Arbeitsplananalysen, als „Planungshilfen" Problemaufrisse wie Trendberichte oder Diskussionsforen in die Reihe aufgenommen werden.

Inhalt/Contents

Einleitung/Introduction 9

Claus Kerner: Neue Wege in der internationalen Zusammenarbeit beim DVV: Deutsch-amerikanisches Doppelseminar über Bildungsangebote für besondere Zielgruppen (1983/1984) 11

Glenn Odenbrett, Laura Pollock: Adult Education with Target Groups. The Genesis and Realization of the DVV/AECGC Exchange. 13

Beiträge zur Zielgruppenarbeit in Cleveland/Ohio 15

Dagmar Ladj Teichmann: Eine Oase der Statistiker 17

Reiner Adam: The Second Chance. Der G.E.D.-Test: Eine Prüfung für Leute zwischen 18 und 80 Jahren. 20

Knut Schiemann: Das Adult Family Life Program – ein Elternbildungsprojekt in Cleveland/Ohio. 23

Elisabeth Bittner: Weiterbildungsmaßnahmen für Frauen in Cleveland/Ohio 26

Gunthild Bläsing: Erwachsenenbildung in Cleveland/Ohio: Women Space. 30

Knut Schiemann: Angebote für Behinderte in Cleveland/Ohio 36

Horst Rippien: Einige Aspekte der Alfabetisierungsarbeit in Cleveland/Ohio. 39

Jürgen Putzar: Aspekte der Seniorenbildung in den Vereinigten Staaten von Amerika am Beispiel von Einrichtungen, Programmen und Aktivitäten in Cleveland/Ohio 43

Reports on Target Group Work in the Federal Republic of Germany 47

Allan V. Swanson: Comparisons of Adult Education Programs in the Federal Republic of Germany and the United States: An Overview 49

Lewis E. Patterson: Employment Policy and Worker Education in the Federal Republic of Germany and the United States. 52

Ernest M. Schuttenberg: Universities and Adult Education in the Federal Republic of Germany. 56

Roberta Presley: Adult Education for Women in the Federal Republic of Germany and in the United States of America: An Overview. 63

Alvara M. Goffney: Approaches to the Integration of the Handicapped into Society: A Bi-national View 67

Janice Rushin: Some Impressions of Adult Literacy and Adult Literacy Programs in the Federal Republic of Germany and the United States of America 69

Erika M. Botsch: "The third Life" – German Senior Citizens living longer and better. 71

Glenn Odenbrett: Immigration Policy and Immigrant Education in the United States and the Federal Republic of Germany 74

Teilnehmer/Participants 95

Einleitung / Introduction

Neue Wege in der internationalen Zusammenarbeit beim DVV: Deutsch-amerikanisches Doppelseminar über Bildungsangebote für besondere Zielgruppen (1983/1984)

Am Rande der US-amerikanischen nationalen Weiterbildungskonferenz 1982 in San Antonio (Texas) war in Fachgesprächen zwischen amerikanischen und deutschen Erwachsenenbildnern der Gedanke aufgetaucht, einen vertieften inhaltlichen Austausch in Feldern besonderen gemeinsamen Interesses ins Leben zu rufen, der sich vor allem durch die Konzentration auf seminarmäßige Arbeit und feste Themenzentrierung von Besuchs- und Begegnungsprogrammen unterscheiden sollte.

Es ging um den Versuch, deutsche und amerikanische Mitarbeiter mit Leitungsfunktionen in bestimmten Bereichen der Weiterbildung zunächst in einem jeweils zweiwöchigen Seminar zusammenzuführen (1983 in den USA und 1984 in der Bundesrepublik), um aus der eingehenden fachtheoretischen und fachpraktischen Zusammenarbeit Einsichten und Verständnis zu fördern und die jeweils eigene Arbeit im Lichte der gewonnenen Erkenntnisse zu verbessern. Durch eine Abschlußdokumentation sollte dem Vorhaben größerer multiplikatorischer Wert verliehen werden.

Während der Vorgespräche erfolgte eine inhaltliche Festlegung auf die Bereiche „Benachteiligtenprogramme" (Ausländer, Arbeitslose, Alte, Analphabeten, Schulabgänger ohne Abschluß, Strafgefangene), „Stadtteilarbeit" und „Frauenfragen". Diese Arbeitsbereiche haben auch in den deutschen Volkshochschulen in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. In der Erwachsenenbildung der USA liegen zum Teil gründlichere Erfahrungen vor, ohne daß es aber bisher zu einer umfassenden wissenschaftlichen Aufarbeitung gekommen wäre. Ziel der deutsch-amerikanischen Zusammenarbeit war daher ein vertiefter Erfahrungsaustausch auf der Management-/Arbeitsebene, das Aufzeigen und Beschreiben von Defizitbereichen sowie ein Vergleich der vorliegenden Praxiserfahrungen zum Zwecke der Koordination und ggf. weiteren Kooperation.

In einer Zeit des Wechsels gesellschaftlicher Bedarfe und individueller Bedürfnisse sind die Fachbereichsleiter in beiden Ländern durch die äußeren Umstände gezwungen, flexibel und unverzüglich Angebote für die nachfragenden Personengruppen bereitzustellen. Dies ist in vielen Fällen eine äußerst schwierige Aufgabe, da verantwortliche Planer und Kursleiter sich oft nicht auf gesicherte Erkenntnisse und vorhandene Materialien stützen können und eine in der Praxis verwertbare Evaluation – gerade in Feldern mit neuen Methoden und Zielgruppen – verständlicherweise noch nicht verfügbar ist. Zwar ist bekannt, daß in anderen vergleichbaren Ländern Weiterbildungseinrichtungen häufig vor ähnlichen Problemen stehen; der internationale Erfahrungsaustausch darüber gestaltete sich jedoch in aller Regel noch schwieriger als die Information und Kooperation im eigenen Lande. Auch die praktizierte internationale Zusammenarbeit auf der Ebene der Senior High Officials (UNESCO, OECD, Europarat, Europäische Gemeinschaft) dringt in ihren Wirkungen erfahrungsgemäß nur sehr langsam bis zur Arbeitsebene durch und ist weniger motivierend als Anschauung, Erfahrung, Kenntnis von verwandten Problemlagen und, vor allem, Kooperation auf der fachlich ausführenden/verantwortlichen Ebene.

Die Maßnahme war daher von vornherein nicht als Begegnungsprogramm mit allgemeiner, kultureller Zielsetzung, sondern als themenzentriertes, arbeitsintensives Austauschseminar von Fachleuten gedacht. Die Teilnehmer aus beiden Ländern, wissenschaftlich qualifizierte Fachpraktiker mit Leitungsaufgaben in ihren Einrichtungen, sollten in vorbereitenden Papieren die Situation ihrer jeweiligen Fachbereiche schildern und die gemeinsame Diskussion vorstrukturieren. Zusätzliche Anregungen sollten aus der praktischen Anschauung, ggf. auch aus dem kurzzeitigen Einsatz als Teamer, erwachsen. Die deutsch-amerikanische Gruppe sollte schließlich das Ergebnis der Vorarbeiten sowie die Erkenntnisse aus der jeweiligen Praxis und die vorhandenen wissenschaftstheoretischen und bildungspolitischen Grundlagen verarbeiten und darstellen. Diese hier vorliegende Dokumentation enthält im ersten Teil die Berichte der deutschen Teilnehmer über Zielgruppenprojekte in Cleveland und im zweiten Teil in englischer Sprache die der amerikanischen Teilnehmer über Zielgruppenarbeit in der Bundesrepublik, wie sie ihnen während ihres Besuchsprogramms vorgestellt wurde. Der Artikel von D.L. Teichmann wurde von den deutschen Teilnehmern zur Vorbereitung auf den Aufenthalt in Cleveland genutzt.

Die Maßnahme, die durch den DVV aus Mitteln des Auswärtigen Amtes gefördert werden konnte, verlief, nicht zuletzt dank der hingebungsvollen Arbeit/Zusammenarbeit aller Beteiligten, äußerst zufriedenstellend. Aus dem Bericht von Elisabeth Bittner:

„Sechzehn Tage lang hatte die Gruppe von acht Erwachsenenbildnern aus verschiedenen Teilen der Bundesrepublik Gelegenheit, einen Überblick über die Institutionen, die Programme und Methoden der amerikanischen Erwachsenenbildung zu erhalten. Das Seminarprogramm war äußerst umfangreich und von den amerikanischen

Kollegen und Kolleginnen bis ins Detail vorzüglich vorbereitet. Ausgewogenheit herrschte besonders in der gewählten Präsentationsform, einer Mischung von Seminaren und Besuchen in verschiedenen Einrichtungen, was sowohl eine fachtheoretische als auch fachpraktische Auseinandersetzung möglich machte.

Cleveland, eine 1,7 Mio-Stadt (einschließlich der Außenbezirke), war in den 20er und 30er Jahren Hochburg der Stahl-, Automobil- und Maschinenbauindustrie. Seit nunmehr gut 10 Jahren leidet diese Stadt unter den Folgen einer durchgreifenden Strukturkrise. Stillegungen von Betrieben und Massenentlassungen führten zu einer Verwahrlosung, die sich im Stadtbild niederschlägt: verfallene Fabrikgelände, leerstehende Häuser, zerstörte Wohngebiete und Slumviertel. Die Arbeitslosenquote beläuft sich auf 10%. Für die Erwachsenenbildungseinrichtungen ergeben sich aus dieser spezifischen Situation eine Fülle von Aufgaben, insbesondere im Bereich berufsbezogener Weiterbildung.

Der 'Adult Education Council of Greater Cleveland' versteht sich als gemeinnützige Organisation zur Förderung der Erwachsenenbildung. Sowohl private als auch öffentliche Träger sind vertreten, darunter die Universitäten, Schulen, Büchereien, Industrieverbände etc. Als Ziel und Aufgabe verfolgen die Mitglieder die Entwicklung und Implementation von Weiterbildungsprogrammen für alle Bevölkerungsgruppen. Mit diesen Vertretern der unterschiedlichen Einrichtungen ergab sich während des Aufenthaltes ein intensiver fachlicher Austausch. Die Arbeitsschwerpunkte bezogen sich auf folgende Bereiche:

- Analphabetismus
- Schulabgänger ohne Abschluß
- Frauenprogramme
- Arbeitslosigkeit
- Ausländer/Einwanderer
- Seniorenprogramme
- Behindertenprogramme.

Grundsätzlich gilt für alle Bereiche, daß ein großer Teil dieser Maßnahmen im Rahmen staatlicher Programme finanziert wird, aber auch aus privaten Fonds. Aus diesem Grunde gibt es eine Vielzahl von privat initiierten Programmen und Projekten, die – allerdings zeitlich begrenzt – flexibel auf bestimmte Bedürfnislagen reagieren können. Bemerkenswert ist das Bemühen um Kooperation zwischen den einzelnen Projekten. Als Beispiel sei hier 'Women Space' genannt, eine Art Dachorganisation für alle Frauenprogramme, oder 'United Way Services', ein Zusammenschluß von 180 Einrichtungen, wie z.B. Kindertagesstätten oder besondere Beratungsdienste.

Methodisch-didaktisch fällt bei allen Programmen auf, daß Unterricht stark individualisiert stattfindet und die Gefahr der Isolation des Lerners somit verstärkt wird. In großem Maße trifft diese Beobachtung auf den Bereich ‚Schulabschlüsse', ebenfalls auf die Alphabetisierungsmaßnahmen zu. In Cleveland nehmen jährlich ca. 6.000 Analphabeten an Kursen teil. Da die finanziellen Mittel für den Bedarf an Kursleitern nicht ausreichen, werben die verschiedenen Organisationen Freiwillige, die sich als Tutoren zur Verfügung stellen. Diese 'Volunteers' sind in den verschiedenen Bereichen der Zielgruppenarbeit zur festen Einrichtung geworden.

Es ließen sich viele weitere konkrete Beispiele anführen, um Gegensätzliches, aber auch Gemeinsames in Angebot und Struktur der Erwachsenenbildung herauszustellen. Ein umfassender Vergleich amerikanischer und bundesdeutscher Maßnahmen ist noch zu erarbeiten. Alle Seminarteilnehmer waren sich einig darüber, daß dieses Arbeitstreffen nur das erste Glied einer Kette gewesen sein kann und daß die gemeinsame Arbeit fortgesetzt werden muß. Darüber hinaus besteht die Absicht, die Arbeitsergebnisse nach dem Gegenbesuch der amerikanischen Erwachsenenbildner zu veröffentlichen."

An dieser Stelle sei den Institutionen gedankt, die ihre Mitarbeiter für das Doppelseminar insgesamt einen Monat lang freistellen mußten. Dank ist auch den Kolleginnen und Kollegen in beiden Ländern für ihren unermüdlichen Einsatz bei der Vorbereitung und Durchführung der Programme zu entrichten, ebenso der Pädagogischen Arbeitsstelle für die Hilfe bei der Veröffentlichung der vorliegenden Dokumentation.

Claus Kerner

Adult Education with Target Groups: The Genesis and Realization of the DVV/AECGC Exchange

In April of 1982, Glenn Odenbrett from the Cleveland (Ohio, USA) Public Schools was asked to join a delegation of the National Association for Public Continuing and Adult Education (NAPCAE) to the Federal Republic of Germany. Led by Mr. Tom Damon, an ex-president of NAPCAE, the delegation had been invited to tour the Federal Republic by the German Adult Education Association (Deutscher Volkshochschul-Verband, e.V.; hereafter: DVV); founded in 1953, the DVV is a federation of state adult education associations representing a network of publicly-funded "Volkshochschulen" (adult education centers or "folk high schools").

After negotiations in the Federal Republic and in the U.S., a plan for an exchange of adult education practitioners was presented to the Board of Trustees of the Adult Education Council of Greater Cleveland (AECGC) later that year. The Council, established in 1924 (as the Adult Education Association of Cleveland) and now affiliated with the American Association for Adult and Continuing Education (AAACE), is the oldest local adult education council in the United States. Included in its membership roster are both public and private school systems, libraries, corporations, government agencies, trade and technical associations, and non-profit institutions committed to the promotion of adult education not only in the Cleveland area, but on a national and international scale as well. Consequently, the plan received enthusiastic support from the Board and its president, Dr. Ronald Taylor. A review of the plan was conducted during the visit of a DVV delegation to the 1982 AAACE Conference in San Antonio (Texas) by delegation members Mr. Claus Kerner, then Department Head for Continuing Education of West Berlin's Ministry for Schools, Youth, and Sports, and Mr. Christian Bruns-Klöss, a pedagogical staff member of the Bremen Volkshochschule, who would be named chairman of the DVV delegation to visit Cleveland a year later.

Finally, it was agreed that a DVV delegation would visit Cleveland in November, 1983, and that members of the AECGC would reciprocate the following year. The program for each visit would focus on adult education programs for women, the elderly, the unemployed, immigrants and foreign workers, the illiterate, school dropouts, and the handicapped.

While state adult education associations in Germany screened and selected delegates for the visit to Cleveland, volunteer committees of the AECGC chaired by Mr. Oldenbrett, Mrs. Janice Rushin (Cleveland Public Schools), Mrs. Laura Pollock (Cleveland Public Schools), Dr. Ernest Schuttenberg (Cleveland State University), Dr. Rae Rohfeld (Cuyahoga Community College), and Mrs. Alvara Goffney (Cuyahoga County Welfare Department) worked through the summer to organize the program and hospitality for the German guests. The DVV agreed to subsidize the travel and living expenses of its delegates; however, when numerous proposals were submitted by Dr. Clarence Mixon (Cleveland Scholarship Programs) to local and national U.S. foundations to support the project, none were funded. Despite these repeated disappointments, the organizers, in the spirit of the Adult Basic Education "You Can!" motto, devoted immeasureable hours of their personal and professional time to ensure the success of the venture. In the process, the Council itself was strengthened by the enormous cooperation of the people and agencies voluntarily participating in the planning stages of the exchange.

By the time the DVV delegation arrived in Cleveland on November 5, 1983, a contagious esprit de corps had developed among the American planners which quickly infected the German delegates. This esprit helped to fortify them through the exhausting 2-week, 12-hour-per-day program which, in evaluation sessions conducted at the end of their visit, was taken as a standard for the American visit to Germany the following year. An attempt was made by the American program planners to couple information sessions by administrators and educators with on-site visits, during which the delegates had an opportunity to talk not only with instructors, but also with students. In some cases, the visitors, who understood and spoke English, were treated as new enrollees would be, and encouraged to acquire an "inside view" of the adult education process. In addition, the DVV delegates were asked to address the entire AECGC membership, so that all could benefit from the insights of the German guests and learn more about the adult education system in the Federal Republic.

It was agreed during the final evaluation session that the visit of the AECGC delegation to Germany the following year would be divided between a visit to Berlin, where the idea for the exchange had originated, and the Ruhr District, a center for heavy industry similar in many ways to Greater Cleveland.

When the AECGC delegation led by Co-chairmen Odenbrett and Pollock were met in Berlin on October 29, 1984 by DVV delegates Schiemann, Bittner, Adam, and Putzar, the atmosphere was not merely that of a

meeting of professionals with mutual interests, but rather of a professional family that had been reunited after a lengthy separation. There was no need to "start from scratch," for the same spirit of openness and mutual commitment which had developed during the Cleveland visit was reborn in the dining room of the Pension Riga. The background of common experience gained by both groups in Cleveland the year before served as a solid foundation for the intensive, demanding program that followed. Despite the unavoidable language difficulties experienced by the American delegates, they quickly came to feel "at home" in the devided city of Berlin, thanks to the tireless efforts and well-organized program of the DVV; by the end of the first week, they were travelling to virtually every part of the city unaccompanied, including East Berlin.

For the second week of their visit, the AECGC delegates were accompanied by the DVV delegates to the Ruhr district. There, throughout a week of visits to adult education programs for target groups in sites ranging from urban to rural, discussions began to arise among members of both delegations concerning the possibility and nature of future international exchanges for adult education practitioners. So, during a visit to Bonn, both the AECGC and DVV delegates met with newly-appointed DVV Director Kerner to discuss plans for this publication and future exchanges. It was unanimously agreed that further exchanges of local adult education practitioners would lead to substantive dissemination of new ideas in the problem areas of adult education.

This publication, a collection of reports on the exchange program from delegates in both sides of the Atlantic, is a testimony to that fact.

Glenn Odenbrett
Laura Pollock

Beiträge zur Zielgruppenarbeit
in Cleveland/Ohio

Dagmar Ladj Teichmann

Eine Oase der Statistiker

Cleveland, die Zweimillionenstadt am Südufer des Eriesees, ist seit der Schließung der meisten Stahlwerke und der Verlegung der Werkzeug- und Maschinenproduktion in sog. Niedriglohn-Länder in einen tiefen Schlaf verfallen. In der ehemaligen Industriemetropole ranken sich die Wracks der Technik und des business wie die Dornen bei Dornröschen um verlassene Fabriken. Riesige Produktionsanlagen auf Quadratkilometern von Parkplätzen zeigen verschämt am Eingang ein kleines Schild: FOR LEASE OR SALE.

Ohio, so groß wie die DDR, ist das Durchschnittsland der USA. Der Schnitt der Werte, die in allen Staaten erhoben werden und dessen Aussage alles Extreme nivelliert, ist häufig identisch mit denen, die Ohio allein betreffen. So wurde es ein beliebtes Land der Datenerheber.

Die größte Stadt in diesem Staat, dessen Landschaft und Vegetation beim Durchqueren so sehr an Deutschland erinnert, ist Cleveland, nicht die Hauptstadt Columbus. Stadt meint hier nur Innenstadt, da nicht – wie bei uns – eingemeindet, sondern ausgemeindet wird. Jeder kleine Vorort ist bestrebt, eine selbständige Stadt zu sein, mit eigenen Steuern, eigener Verwaltung, Polizei und Schulen. Das führt dazu, daß die Einwohnerzahlen der ‚Städte' in den Vereinigten Staaten nicht Stadtgebiete betreffen, sondern immer nur etwas, was man bei uns Innenstadt nennen würde und in den USA in der Regel entvölkert ist. Die zu Beginn erwähnten zwei Millionen Einwohner verteilen sich also auf das gesamte Gebiet von Greater Cleveland, das zweieinhalb mal so groß ist wie West-Berlin.

Auf dem Breitengrad von Rom an einem großen See gelegen, dazu unerträglich schwüle Hitze im Sommer, die wochenlang weit über 30°Celsius betragen kann, da erwartet der Europäer ein von der Stadt gestaltetes Ufer, Promenaden, Badestrände, Erfrischungsbuden, Segelschulen und was der wochenendlichen Entspannung der schwer arbeitenden Bevölkerung sonst noch dienlich ist. Doch die Enttäuschung ist groß: Dreißig Kilometer Seeufer im Stadtgebiet haben nur zwei Stellen, an denen die Bewohner an das Wasser heranfahren können und aus dem Auto aussteigen dürfen. An einer davon darf sogar gebadet werden. Zu Fuß kann die Badestelle allerdings nicht erreicht werden, der Weg dorthin führt nur über eine Ausfahrt der Stadtautobahn, eine Fußgängerbrücke existiert nicht. Sicher kein Versehen der Stadtväter, denn hier kann sich wirklich niemand ernsthaft vorstellen, jemand wolle irgendwohin zu Fuß gehen.

Zwei weitere Parks genannte Stellen, an denen jeder auf eigene Gefahr den Fuß ins Wasser stecken kann, sind weit außerhalb der Stadt gelegen. Der Name Park leitet sich hier auch eher von Park-Platz ab, denn ohne diesen kann niemand die Natur betreten.

Ansonsten säumen Industrieanlagen das Ufer des Eriesees, der seit kurzem sogar wieder Fische beherbergt (seit nämlich die Industrie Feierschichten fährt und durch öffentliche Gelder das Arbeitslosen-Vergnügen Angeln unterstützt wird). Elektrizitätswerke, die das Seewasser zum Kühlen benötigen, sind durch eine Autobahn vom Wasser getrennt. Parallel zum freeway die Eisenbahnschienen, auf denen Züge inzwischen Seltenheitswert besitzen, und der kleinere Flughafen der Stadt, für dessen Bau das ebene Seeufer die Kosten senkte. Nicht zu vergessen das Stadion der Indians (baseball) and Browns (football) für 80.000 Menschen und die dazugehörigen riesigen Parkplätze: alles schön am Ufer gelegen.

Auf diesem See segelte 1796 Moses Cleaveland und entdeckte die überaus verschlungene Flußmündung des Cuyahoga. Die Connecticut Land Company hatte ihn geschickt, um ihre Besitztümer in der Western Reserve zu vermessen und Siedlungen zu gründen. Auftragsgemäß ging er an Land, baute einen Posten für den Weg von Pittsburgh nach Detroit auf der Ostseite des Flusses, wo schon zehn Jahre früher zwei Deutsche das Camp Pilgerruh errichtet hatten, und – gab der Gründung seinen Namen.

Nicht dreißig Jahre später mußte der Name geringfügig geändert werden: Cleaveland kam 1832 in die Schlagzeilen der Zeitungen und denen war das ‚a' im Wege, es machte den Stadtnamen zu lang für die headline. Die Sensationsmeldungen waren nötig, denn der Ohio-Kanal wurde eröffnet, und Cleveland vergrößerte sich schnell.

Beim Erhalt der Stadtrechte 1836 hatte Cleveland schon 4.000 Einwohner, davon mehr als ein Drittel Deutsche, die Siedler auf dem Westufer nicht mitgerechnet. Nachdem neben der Linie Cleveland – Pittsburgh eine Eisenbahnlinie die Stadt ab 1851 mit Columbus und Cincinnati verband, wurde die Konkurrenz auf der anderen

Seite des Cuyahoga – Ohio City – kurzerhand eingemeindet, und die Stadt wuchs fächerartig auf beiden Seiten des sich windenden Flusses. 1880 hatte sie bereits über 160.000 Einwohner, zehn Jahre später waren 100.000 neue Einwanderer dazugekommen, immer noch mehr als ein Drittel davon deutschsprachig.

Der Hafen und der ehemals bedeutende Bahnhof dienten als Umschlagplatz für Waren, die im Gebiet der Großen Seen gefördert und produziert wurden. Eisenerz aus der Umgebung und vor allem vom Oberen See wurde in die Hütten- und Walzwerke geschifft, Kohle aus den Übertage-Bergwerken des Hinterlandes kam mit der Bahn aus der Gegend um Columbus oder über den Ohio-Kanal in die Stadt. Der Kanal verband Cleveland mit Portsmouth an der Grenze zu Kentucky, den Eriesee mit dem Ohio River und damit Clevelands Stahlwerke mit dem Mississippi und dem Golf von Mexiko. Noch heute wird auf dem Ohio mehr Tonnage verschifft als auf dem Panama-Kanal.

Nachdem im Jahre 1862 Rockefeller, dessen Eltern mit ihm in die Stadt zum Arbeiten kamen, mit 23 Jahren die erste Ölraffinerie in Cleveland baute und damit den Grundstein zu seinem Imperium legte, war der Prosperität der Stadt keine Grenzen mehr gesetzt. Sie mauserte sich zu einem der wichtigsten Industriezentren der Vereinigten Staaten von Amerika.

Charakteristisch für die Stadtentwicklung war ein hohes ökonomisches Wachstum, eine große Anzahl von Einwanderern aus Mittel-, Süd- und Osteuropa und große Industriegebiete der Schwerindustrie im innerstädtischen Bereich, gemischt mit eindruckvoller, dichter Wohnbebauung nach dem Gitterprinzip.

Der Kern der Stadt waren die ‚Flats', ein kompaktes, lautes, stinkendes und Qualm ausstoßendes Ungeheuer beidseitig des Cuyahoga, das unermüdlich dröhnte, Arbeiter verschluckte und in der Hauptsache Stahl ausspuckte, bis mit der großen Depression Ende der zwanziger Jahre die Grenzen dieser Entwicklung ein erstes Mal sichtbar wurden.

Heute liegen die meisten Anlagen verlassen da, allerdings nicht weniger beeindruckend: als ob Hollywood einen Monumentarfilm über die Industrielle Revolution gedreht und die gesamte Kulisse einfach stehen gelassen hat. Wie immer in USA, wenn man etwas nicht mehr braucht, man läßt es fallen, liegen oder stehen und geht einfach woanders hin. Platz ist ja genug da – eine koloniale Mentalität, die uns in Europa, wenigstens bezogen auf das Verhalten im eigenen Land, doch sehr fremd ist.

Die sozialen Probleme, die mit dem schnellen Wachstum einhergingen, sind nicht gelöst; sie sind eher das, was übrig blieb, als der count down einsetzte und neuer Auftrieb nicht kam. Stolz berichtet Clevelands einzige Tageszeitung vom Format von Springers Morgenpost von über 60 ethnischen Minoritäten, die die Stadt beheimatet und die ‚natürlich' streng getrennt wohnen.

Die Stadt ist ethnozentrisch seit der Gründung, Iren und Deutsche, Italiener und Polen wohnten in eigenen Vierteln. Doch seit dem Zweiten Weltkrieg, der Cleveland aus der wirtschaftlichen Talsohle half, trat eine der Grundlagen dieser Haltung – der Rassismus – offen zu Tage. Dem neuen Engpaß an Arbeitskräften wurde nämlich durch Migranten aus dem Süden abgeholfen, und diese waren schwarz. Vornehm als ‚segregation' bezeichnet, hält die Rassentrennung heute in Cleveland einen traurigen Rekord. Es ist die am zweitstärksten durch ‚segregation' geprägte Stadt der USA, führend ist Chicago.

51 Viertel und Vororte der Stadt haben weniger als 2% schwarze Bewohner, 13 sind dagegen zu 75% oder mehr schwarz. Und Viertel, in denen der Anteil der schwarzen und weißen Bevölkerung ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung in etwa entspricht (10% – 19% schwarz), gibt es wie ein Aushängeschild: Von 91 Bezirken sind es ganze 3.

So gibt es z.B. Städte (nach US-Terminologie), deren Einwohner zur Hälfte von Sozialhilfe leben müssen wie die in East Cleveland, und die mit dem daraus resultierenden geringen Steueraufkommen alle öffentlichen Einrichtungen, Straßenbau und Schulen finanzieren müssen. Ein Umstand, der überall zu Korruption und Unsicherheit führt, die ‚Dritte Welt' im eigenen Land, mit Hunger, Obdachlosigkeit und Resignation.

Seitdem die Arbeitslosenquote in Cleveland und Umgebung über 20% beträgt, schwarze Jugendliche zu knapp 60% ohne Job und selbstverständlich ohne Stütze sind, gibt es ein großes Angebot an Stellen für Sozialarbeiter, deren Löhne jedoch auch gefallen sind. Ein ‚Hunger-Organisator' mit Studium und Berufserfahrung wurde kürzlich von einem bekannten Hunger-Programm in den täglichen Stellenanzeigen gesucht. Eine Stelle, auf

ein Jahr befristet, ohne Urlaub, 1000 Dollar brutto (was höchstens einer Kaufkraft von 1500 DM entspricht; die Beiträge für die Krankenkasse müssen vollständig selbst bezahlt werden).

Es gibt Versuche, weiteres Verslummen noch bewohnter, innerstädtischer Gebiete aufzuhalten, die Initiativen in der Buckeye-Woodland-Area sind ein Beispiel dafür. Dort wird am Grenzgebiet der Stadt zu einer ‚besseren' Wohngegend der weiteren Vertreibung von Einkommensschwächeren Einhalt geboten. Die Stadt schaltete sich in die Grundstückspekulation ein, richtete Job-Training Stellen ein, eröffnete Gemeindezentren und Büros, über die finanzielle Hilfe für Hausreparaturen beantragt werden kann. Doch Arbeit hat auch das nicht bringen können, und damit bleiben die Probleme.

Dafür haben die angrenzenden Nachbarn in Shaker Heights weniger Probleme mit Dienstboten. Seit einigen Jahren ist es nicht mehr so schwierig, Kindermädchen, Köchinnen, Chauffeure und Gärtner zu bezahlen. Sie kommen von Tür zu Tür und bieten sich an, Rasenmähen 5 Dollar, der Rasenmäher wird mitgebracht. Die traditionell wohlhabende ‚Stadt' nebenan hat eine (ehemals eigene) S-Bahn modernster Ausführung, die ganz im Zug der Zeit in die Innenstadt führt. Die Parkplätze an den Stationen in Shaker Heights werden ‚öffentlich' bewacht, bezahlen muß der Benutzer dafür nicht. So kommen die, die schöne Häuser und große Autos haben, billig in die City, denn dort sind die Parkplatzgebühren höher als der Fahrpreis hin und zurück.

Es gibt nur einen kleinen Bereich in der Innenstadt, wo erfolgreich und durch Eigeninitiative der geplanten Verwahrlosung Einhalt geboten wird, ja, wo sogar, – wie in anderen Metropolen schon seit langem – die City wieder neu bewohnt wird. Dieser kleine Bezirk liegt im Herzen der Stadt, auf der westlichen Seite des Cuyahoga, angrenzend an die ‚Flats' und keine 20 Minuten Fußweg von der weiter oben erwähnten einzigen Badestelle der Innenstadt entfernt. Es ist das alte Ohio City, das wohl aus Kostengründen noch nicht abgerissen wurde. Einige Straßen nur ereilte das Schicksal, und nun schrecken dort einige scheußliche Türme des Sozialen Wohnungsbaus vom modernen Bauen ab. In diese Projekte zogen, wie zu erwarten war, schwarze Familien, was den Rest der weißen Armen schlagartig in die Flucht trieb.

Um die West 25th Street hatten sich ‚weiße' Slums in den hundert Jahre alten Häusern der ersten Siedler gebildet, das ‚West Side Hillbilly Ghetto'. Diese teilweise zauberhaften Holzhäuser europäischen Stils standen so noch bis vor sechs Jahren massenhaft leer und zum Verkauf bereit. Die niedrigen Preise, einige hundert Dollars, konnten sich die Trendsetter nicht länger mitansehen. Wenige Intellektuelle, die es in Cleveland mit seinen drei Universitäten und diversen Colleges ja auch gibt, fingen an, die Häuser zu kaufen (inzwischen leider aufzukaufen), zu restaurieren und zu bewohnen.

Plötzlich galt es dort wieder als Zeichen von gepflegter Lebensart, zu Fuß einkaufen zu gehen oder sich ein Fahrrad anzuschaffen. Parallel wuchs das Image europäischer Gerichte ‚old fashioned', deren Zutaten im guten, alten West Side Market zu erstehen waren. Junk food und american-way-of-life wurden auch in Ohio einigen (wenigen) suspekt, und man hörte, auch in anderen Städten der Welt gibt es Freunde des urbanen Lebens, man war nicht allein.

Da es tatsächlich Intellektuelle und besondere Käuze waren, die es nach Ohio City zog, fand dort keine weitere Vertreibung ethnischer Minoritäten statt. Das Ergebnis ist für die Menschen in den ‚suburbs' immer noch unglaublich. Rechtsanwälte, Lehrer, Geschäftsleute und Künstler wohnen mit anderen, die das Leben auf die unterste Stufe der gesellschaftlichen Hierarchie gestoßen hat, friedlich zusammen. Da die Anzahl der Einbrüche und Überfälle unfaßbarerweise gesunken ist, finden selbst Gruppen dort ein neues Zuhause, die traditionell die lautesten und handgreiflichsten Befürworter von Rassentrennung waren. Für die immer noch eintreffenden neuen Einwanderer aus dem Ostblock sind die niedrigen Häuserpreise, kombiniert mit ungewöhnlicher Sicherheit, gute Argumente. Und nun gibt es ein paar Blocks weit etwas, das sich in der übrigen Clevelander Landschaft wie ein Wunder ausnimmt.

Reiner Adam

The Second Chance. Der G.E.D.-Test: Eine Prüfung für Leute zwischen 18 und 80 Jahren

Die Geschichte dieser US-amerikanischen Besonderheit begann vor gut vierzig Jahren beim Militär. 1942 hatten die amerikanischen Streitkräfte eine Reihe von Tests entwickelt, mit denen Militärangehörige ohne High-School-Abschluß nachweisen konnten, daß ihre Fähigkeiten und Kenntnisse gleichwertig einer abgeschlossenen Schulbildung waren.

Inzwischen ist dieser Test aber längst aus seinen etwas militärischen Kinderschuhen herausgewachsen, hatte man doch nach dem Zweiten Weltkrieg entdeckt, daß auch Zivilisten durchaus von diesem Programm profitieren können. Unter der Leitung des American Council on Education (ACE) wurde das Test-System weiterentwickelt und ist heute als „The Test of General Educational Development" (GED) wichtiger Bestandteil des amerikanischen Bildungssystems. Basierend auf den Ergebnissen der Prüfung erhalten die Teilnehmer ein amtliches Zertifikat, welches ihnen die Gleichwertigkeit ihrer Bildung mit der einer abgeschlossenen High-School-Ausbildung (12 Schuljahre) bescheinigt.

Dieser Anreiz hat zu einem beachtlichen Erfolg des GED-Programmes in den letzten Jahren geführt. Heute werden die Tests in fünfzig Staaten der USA und sogar in einigen kanadischen Provinzen genutzt.

Fast 800.000 Personen nahmen 1982 an den Tests teil (eine Steigerung seit 1977 um 80%!), über 530.000 davon erbrachten die notwendigen Leistungen für das Äquivalenz-Zertifikat.

Das Durchschnittsalter der Prüflinge war 1982 25,1 Jahre. Mehr als 35% von ihnen waren 19 Jahre oder jünger, während ungefähr 9% 40 Jahre oder älter waren.

Seit 1971 erhielten ungefähr 4,5 Millionen Erwachsene die formale Anerkennung ihrer Bildung durch die Bescheinigung der Gleichwertigkeit mit dem High-School-Abschluß.

Viele Erwachsene, die – aus welchen Gründen auch immer – keinen formalen Schulabschluß hatten, bekamen somit bessere Chancen im Beruf und die Möglichkeit zum Studium. Mehr als 90% aller Colleges und Universitäten sowie viele Arbeitgeber akzeptieren inzwischen das GED-Zertifikat.

Was wird mit den GED-Tests geprüft?

Der Gesamttest besteht aus fünf Multiple-Choice-Tests, die jeder für sich eine Anzahl ausgewählter Fertigkeiten und Kenntnisse auf High-School-Niveau abprüft. Da für Erwachsene konzipiert, sollen die Tests mehr die intellektuelle Reife als die Wiedergabe spezieller Fakten messen. Nachgewiesen werden soll die allgemeine Fähigkeit des Denkens in Zusammenhängen, der logischen Schlußfolgerung und der Verbindung von Informationen.
Folgende Hauptgebiete werden geprüft:

1. Rechtschreibung

   Die Testfragen prüfen die Fähigkeit des Teilnehmers, sich klar und deutlich mit Hilfe der geschriebenen englischen Umgangssprache auszudrücken.
   Der Kandidat hat die Aufgabe, Fehler aus den Bereichen Groß- und Kleinschreibung, Rechtschreibung, Interpunktion und Grammatik herauszufinden, und er muß einwandfreien Satzbau beherrschen.

2. Gesellschaftswissenschaften

   Dieser Test beinhaltet Fragen aus der amerikanischen Geschichte, aus der Geographie, der Wirtschaft, der Soziologie und der Politik. Auf jedem Gebiet muß der Prüfling sein Grundlagenwissen durch Interpretation, Schlußfolgerung und Erkennen von Ursache und Wirkung nachweisen.

3. Naturwissenschaften

   Abgeprüft werden hier die Fächer Biologie, Chemie, Physik und Geologie. Auch hier muß der Teilnehmer seine Kenntnisse über Grundprinzipien und Zusammenhänge nachweisen, indem er Textpassagen analysiert, Resultate erklärt, interpretiert und Probleme löst.

4. Lesen

   Dieser Test arbeitet mit Texten aus Zeitungen, Magazinen, Prosa, Literatur, Gedichten und Dramen. Der Kandidat muß Inhaltsangaben machen, Interpretationen durchführen und Schlußfolgerungen ziehen.

5. Mathematik

   Der Prüfling hat hier Fragen aus den Bereichen Arithmetik, Algebra und Geometrie zu beantworten. Die meisten beinhalten Berechnungen, die oft aus dem Alltagsleben gegriffen sind. Der Kandidat muß auch Tabellen, Listen, Graphiken und Diagramme interpretieren und auswerten können.

Der Gesamttest wird nicht nur in Englisch, sondern auch in Französisch und Spanisch angeboten, um auch solchen Amerikanern einen Anreiz zu geben, für die Englisch nicht ihre Muttersprache ist. Auch Behinderte können an dem Test teilnehmen. Er wird in Blindenschrift, mit besonders großen Buchstaben und auf Audiocassetten angeboten.

Die GED-Prüfung hat bestanden, wer eine bestimmte Minimum-Punktzahl erreicht hat, die allerdings von jedem Bundesstaat selbst festgelegt wird. Von großer Bedeutung sind diese Differenzen aber nicht.

Für den Erfolg genügt nicht allein eine über alle fünf Tests berechnete Durchschnittspunktezahl. In Ohio und in den meisten anderen US-Staaten wird darüber hinaus eine Mindestleistung in jedem der fünf Prüfungsgebiete gefordert.

Wiederholungen der Prüfung sind möglich. Abhängig von der erreichten Punktzahl kann der Prüfling frühestens nach drei oder sechs Monaten wieder antreten.

Für die Teilnahme am GED-Programm gibt es keine Altersbegrenzung nach oben. Das Mindestalter ist 18 Jahre.

Die Vorbereitung auf die GED-Tests

Das Wissen, welches die Teilnehmer bei den Tests vorweisen müssen, wird in der Regel durch die Teilnahme an zielgerichteten Vorbereitungsprogrammen öffentlicher und privater Träger erworben.

Den eigentlichen Vorbereitungskursen vorgeschaltet sind Grundlehrgänge (PRE-GED) für Teilnehmer mit erheblichem Nachholbedarf. In ihnen werden Grundkenntnisse im Lesen, Schreiben, in Mathematik und Lerntechniken vermittelt. Diese Kurse finden sowohl tagsüber als auch abends statt – veranstaltet von der Schulbehörde – und sind in Cleveland kostenlos (angesichts der zum Teil hohen Gebühren für Bildungsprogramme in den USA erstaunlich!).

Eine sozialpädagogische Betreuung – wie in der Bundesrepublik Deutschland bei der Bildungsarbeit mit solchen Problemzielgruppen in der Regel vorhanden – gibt es bei diesen Grundlehrgängen in Cleveland nicht. Überhaupt sind Sozialpädagogen in der Erwachsenenbildung in Cleveland unbekannt.

Haben die Teilnehmer der Grundlehrgänge ein bestimmtes Niveau erreicht, werden sie auf Vorschlag der Lehrkräfte an die traditionellen GED-Vorbereitungskurse verwiesen. Für diese Lehrgänge müssen z.T. erhebliche Gebühren bezahlt werden.

Bemerkenswert ist die in Cleveland verwendete Unterrichtsmethode der Grundlehrgänge des GED-Programms.

Im Gegensatz zur *traditionellen Klassenraummethode*, die wie folgt beschrieben wurde:

Lehrer:
- hilft den Schülern, Lernziele zu bestimmen
- setzt die Normen fest
- plant das Lehrprogramm und führt es durch
- wählt die Unterrichtsbücher für die Klasse aus
- bestimmt das Begleitmaterial
- lehrt den Unterrichtsinhalt für alle Schüler gemeinsam
- leitet die Klassendiskussion
- überprüft die Arbeit mit der ganzen Gruppe

– überwacht den Lernerfolg durch Klassenarbeiten
– berät die Schüler

Schüler:
– haben im großen und ganzen homogene Kenntnisse
– arbeiten in Gruppen und individuell
– haben begrenzte Zeit zur Bewältigung des Unterrichtsprogramms
– werden zum Teil mit der Gruppe, zum Teil individuell geprüft

Unterricht im Klassenraum:
– beginnt und endet zu einem festen Termin
– ist zeitlich fest fixiert
– wird zur Vermeidung von zusätzlichem Zeitaufwand und aufgrund der „festen" Methode durch zusätzliche Programme unterstützt,

wird für die GED-Vorbereitungskurse die Methode des *individualisierten Lern-Labors* angewendet:

Lehrer:
– hilft den Schülern, Lernziele zu bestimmen
– setzt die Normen fest
– plant das Lehrprogramm und führt es durch
– wählt das Unterrichtsmaterial individuell für jeden einzelnen Schüler aus
– vermittelt neues Wissen individuell
– überwacht den Fortschritt des einzelnen Schülers durch individuelle Überprüfung
– berät die Schüler

Schüler:
– steigen in das Programm mit unterschiedlichem Kenntnisstand ein
– arbeiten individuell
– machen Lernfortschritte mit individuellem Tempo
– überprüfen ihre eigene Arbeit
– nehmen durch selbstbestimmtes Lernen teil

Lern-Labor:
– beginnt jederzeit
– ermöglicht flexible Teilnahme an den Unterrichtsstunden
– ist durch unterschiedliche Unterrichtsmaterialien und -inhalte sowie
– durch unterschiedliche Lernmittel für unterschiedliche Lernstile gekennzeichnet.

Ein abendlicher Besuch in einem solchen „Individualized Learning Laboratory" zeigte die praktische Seite dieser Methode sehr eindrucksvoll: Jeder Teilnehmer war „Einzelkämpfer", nur mit sich selbst beschäftigt, ohne wesentliche Kontakte zu seinen Nachbarn. Daß fremde Gäste im Klassenraum waren, wurde nicht bemerkt.

Soziales Lernen in dem Sinne, daß gegenseitige Anregungen gegeben werden, der Starke dem Schwachen hilft, gemeinsam Ziele gesteckt und Aufgaben gelöst werden, fand nicht statt. Allerdings war ein konzentriertes intensives Arbeiten der Teilnehmer zu beobachten.

Dieses individuelle Arbeiten wird durch die Verwendung von Computern noch verstärkt. EDV-Lernprogramme auf dem Bildschirm erlauben ein bisher nicht bekanntes Eingehen auf die individuellen Lernfortschritte des Teilnehmers. Der Lehrer tritt mehr und mehr in den Hintergrund. Ob der Kandidat die nötige „Testreife" hat, wird dann ebenfalls vom Computer festgestellt.

Eine vergleichbare Einrichtung wie das GED-Programm gibt es in der Bundesrepublik Deutschland nicht. Die VHS-Kurse zum Nachholen von Schulabschlüssen sind mit den GED-Lehrgängen nicht zu vergleichen. Sie sind, was die Abschlußprüfungen betrifft, von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich.

Gemeinsam haben sie jedoch die verstärkte Bemühung, auch sozialschwache und nichtmotivierte Teilnehmer zum Erfolg zu führen. Ob diese Aufgabe vom GED-Programm aufgrund seiner Struktur geleistet werden kann, ist zumindest zweifelhaft. Doch keine „Second Chance" für alle?

Knut Schiemann

Das Adult Family Life Program – ein Elternbildungsprojekt in Cleveland/Ohio

Eines der immer wieder neu diskutierten Probleme der Erwachsenenbildung ist es, Angebote für sozial benachteiligte Gruppen bereitzustellen, die auch tatsächlich angenommen werden. Das gilt für die Weiterbildung allgemein, aber auch für die Eltern- und Familienbildung. Die Schwierigkeiten, auf die einschlägige Versuche stoßen, werden – mit einiger Berechtigung – unter anderem damit erklärt,

- daß die Adressaten in der Regel sehr viele Probleme haben und etliche davon dringender sind, als sich mit Erziehungsfragen zu befassen, und
- daß sie echte Entlastung nötiger brauchen als Gespräch und Selbstreflexion.

Vor diesem Hintergrund ist es ermutigend, von einem Beispiel berichten zu können, das positive Erfahrungen vermittelt; wenn auch gleich wieder einschränkend hinzugefügt werden muß, daß es nicht unmittelbar übertragbar ist, weil unter anderen wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Bedingungen entstanden. Dennoch mag es auch für die hiesige Diskussion anregende Aspekte enthalten.

Das Programm

Das Adult Family Life Education Program (AFLE) ist ein Bundesprogramm. 90% der Mittel kommen von der Bundesregierung, 10% bringt die lokale Schulbehörde auf. Träger sind die Cleveland Public Schools, Office of Adult Education und Vocational Home Economics, State Department of Education, in Zusammenarbeit mit Cuyahoga Metropolitan Housing Authority.

Das Programm wendet sich ausschließlich an sozial Benachteiligte, die Mehrheit der Teilnehmer sind schwarze Familien. Die Hauptstelle der AFLE ist in einem alten Flachbau mit Büros, einer Küche, einigen Arbeitsräumen und einem großen Raum für die Kinderbetreuung untergebracht. Wie die fünf Nebenstellen liegt sie mitten in den Wohnvierteln ihrer Adressaten.

Neben der Leiterin, zwei Verwaltungskräften und einer Kinderbetreuerin werden fünf hauptberufliche und acht nebenberufliche Mitarbeiterinnen beschäftigt. Bis 1977 konnten noch zwölf Hauptberufliche bezahlt werden, aufgrund von Mittelkürzungen mußten dann sieben entlassen werden. Alle Mitarbeiterinnen sind über eine pädagogische Ausbildung hinaus in frühkindlicher Entwicklung und/oder Hauswirtschaft spezialisiert. Die hauptberuflichen Mitarbeiterinnen sind neben dem Unterricht auch als Gemeinwesenarbeiterinnen tätig und arbeiten teilweise mit einzelnen Familien in deren Wohnung. 1982 betrug die Teilnehmerzahl 3.900 Erwachsene, fast ausschließlich Frauen. Sie kamen teilweise auf eigene Initiative (aufmerksam geworden durch Flugzettel, die an jeden Haushalt verteilt werden); andere kommen auf Hinweis oder Empfehlung von Ärzten, Kliniken, Beratungs- und anderen Einrichtungen, mit denen AFLE zusammenarbeitet. Eine kleine Zahl von ca. 200 bis 300 pro Jahr wird von Fürsorgestellen „zugewiesen" und nimmt teilweise unter Androhung finanziellen Drucks teil.

Die Angebote: Family Life Education

Der größte und wichtigste Teil aller Aktivitäten fällt in diese Rubrik. Diese Veranstaltungen werden kostenlos angeboten. Eltern von Kleinkindern (bis drei Jahre) können mit diesen gemeinsam Veranstaltungen besuchen; ältere Kinder werden parallel betreut und auch kostenlos verpflegt, ein wichtiger Aspekt für die Mütter.

Es gibt festgelegte Anfangszeiten der Veranstaltungen, die am Schuljahr orientiert sind, aber ein Einstieg ist jederzeit möglich (open enrollment). Unterrichtstage sind Montag bis Donnerstag, jeweils 10.00 bis 12.00 Uhr bzw. 13.00 bis 15.00 Uhr. Die Richtzahl für die Durchführung eines Kurses liegt bei zwölf anwesenden Teilnehmerinnen, doch macht AFLE Gebrauch von dem vorhandenen Spielraum, weil viele Frauen aufgrund ihrer vielfachen Belastungen die Termine nicht regelmäßig wahrnehmen können.

Der Aufgabenkatalog des AFLE ist vom Träger festgelegt, innerhalb dieses Rahmens gibt es aber die Möglichkeit, auf die jeweiligen Bedürfnisse zu reagieren.

Folgende Veranstaltungen werden regelmäßig angeboten:

- *Elternbildung (Parent Education):* Diskussions- und Arbeitsgruppen für Eltern und andere Personen, die Kinder betreuen (also Verwandte). Das Ziel ist, die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder in der Familie in jeder Hinsicht zu fördern. Die Einzelthemen orientieren sich an einem Curriculum. Gemeinsam werden Spiel- und Lernmaterialien hergestellt und ihre Einsatzmöglichkeiten besprochen.
- *Eltern-Kind-Gruppen (Partners in Parenting):* Gesprächsmöglichkeit untereinander und mit einer Fachkraft, Beratung und gemeinsames Spiel sind die Hauptinhalte.
- *Ernährungsfragen (Food and Nutrition):* Die Einzelthemen sind Gesundheit und Ernährung, Umgang mit dem Haushaltsgeld, Herstellung billiger und nahrhafter Mahlzeiten, Preise und Preisvergleich, rationelle Haushaltsführung, Nahrungsmittelkunde, neue Rezepte und Energieersparnis. Dies alles wird auch praktisch erprobt.
- *Alphabetisierung, Grundrechnen, Englisch als Fremdsprache (Adult Basic Education, English as a Second Language):* Besonders wichtig für die große Zahl von Einwanderern und Zuwanderern z.B. aus Lateinamerika (Puerto Rico).
- *Lebenstechniken (Life Skills):* Unter dieser Überschrift sind ganz verschiedenartige Themen zusammengefaßt. Es handelt sich um einen Jahreskurs, der aus einem reinen Hauswirtschaftslehrgang entwickelt wurde. Er soll helfen, mit dem täglichen Leben besser zurechtzukommen und Probleme und Veränderungen besser be-/verarbeiten zu können. Ebenso wie die Themen sind auch die Bearbeitungsebenen unterschiedlich: Reparaturen im Haushalt (Lampen, Wasserhähne, Leitungen usw.) – Verbraucherbildung (Nahrungsmittel, Kleidung, Kredite usw.) – Recycling (Kleidungsstücke ändern, Haushaltsartikel selbst herstellen, Spielzeug aus wertlosem Material usw.) – Erste Hilfe (einschließlich Krankenpflege, Mund-zu-Mund-Beatmung und Herzmassage) – Gesundheitspflege (Fieber messen, Vergiftungen usw.) – Kommunikationstechniken, Zuhören lernen – Hebung des Selbstbewußtseins, Bewußtheit über eigene Wertvorstellungen und die Vorstellungen anderer – Umgang mit Streß – Emotionale und biologische Aspekte von Sexualität – Gleichberechtigung in Familie und Beruf – Bewerbung und Vorstellung. Die Arbeitsformen sind Gespräche, Demonstrationen und praktische Übungen.
- *Heimarbeit/Kleingewerbe (Economy Education):* Die Teilnehmer erlernen alle Stadien der Herstellung und des Vertriebs von Produkten. Sie entscheiden, was hergestellt werden soll (z.B. Kalender, Anhänger, Spielzeug, Kunstgewerbe), überlegen, wie es hergestellt werden kann, eignen sich die notwendigen technischen Fertigkeiten an, erproben unterschiedliche Produktionsmethoden, errechnen Herstellungskosten und Verkaufspreise, machen Buchführung, verhandeln mit Weiterverkäufern oder verkaufen selbst auf Basaren o.ä. Der Gewinn fließt den Teilnehmern zu.
- Integriert in alle Kurse sind *Motivationstraining* (umfaßt u.a. Förderung von Selbstbewußtsein, Kreativität, Entscheidungsfindung), *Gesprächsführung* (Versammlungsleitung, Gruppen- und Diskussionsleitung, Umgang mit Gruppenkonflikten), *Kommunikation, Streßbewältigung, berufliche Grundqualifikationen* (Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, Berufschancen untersuchen, Bewerbungen schreiben, Verhalten bei Vorstellungsgesprächen), *Verbraucherinformation* und Informationen über *Soziale Dienste und Hilfsangebote* von staatlichen oder privaten Einrichtungen in der Kommune.

Gebührenpflichtige Veranstaltungen

Seit einiger Zeit werden zusätzlich Kurse angeboten, die über den eigentlichen Aufgabenbereich hinausgehen und sich an die sozial und finanziell etwas besser gestellten Bewohner wenden. Die Hälfte des Kursleiterhonorars kommt hier aus Bundesmitteln, die andere Hälfte wird aus den Teilnehmerbeiträgen gezahlt. Die Gebühr beträgt zur Zeit 1 Dollar pro Stunde, die Mindestteilnehmerzahl liegt auch bei zwölf. Die Kurse können nach Wunsch der Teilnehmer in allen öffentlich zugänglichen Räumen durchgeführt werden (Kirchen, Schulen o.ä.). Die Themen entsprechen in Auswahl und Formulierung eher hiesigen regulären Volkshochschul-Angeboten (z.B. Selbstsicherheitstraining; Babies sind aktive Lerner; Tips für den Amateur-Dekorateur; Essen, Spaß und Fitness; Möbelrestauration usw.).

Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen

Die Zusammenarbeit mit anderen besteht sowohl in der Nutzung von technischen oder sonstigen Ausstattungen (z.B. Woodland Job Center, Center for Economic Education), in der Aufnahme oder Weiterleitung von Klienten (z.B. Familienplanung, Kindesmißhandlung) und in der Vermittlung bzw. Durchführung von Beratung.

Einschätzung

Sicherlich gibt es an diesem Projekt eine Reihe von Problemen und Aspekten, die zu kritisieren sind. So ist z.B. der Themenkatalog weitgehend vorgegeben, Mitarbeiter und Teilnehmer können ihn allenfalls modifizieren, aber nicht verändern. Eine institutionalisierte Mitwirkung oder gar Mitbestimmung der Teilnehmer ist nicht vorgesehen, Selbstbestimmung beim Lernen damit auch als Fernziel nicht angestrebt. Die Einbeziehung der Väter ist kaum gelungen, eine Arbeit mit der ganzen Familie findet nicht statt. Die Lehrziele sind nicht auf die Vermittlung von Fähigkeiten zur Veränderung der Lebensverhältnisse, sondern lediglich auf bessere Anpassung gerichtet.

Dem gegenüber stehen verschiedene positive Aspekte. Die Veranstaltungen sind grundsätzlich gebührenfrei. Sie bieten eine konkrete materielle Entlastung durch Betreuung und Verpflegung der Kinder. Gleichzeitig stellen einige eine unmittelbare materielle Hilfe für die Mütter dar, indem sie die Möglichkeit bieten, praktisch verwertbare Qualifikationen zu erwerben, die (sicherlich in sehr bescheidenem Umfang) finanziell nutzbar gemacht werden können. Frauen/Mütter, die aus irgendwelchen Gründen an Gruppentreffen nicht teilnehmen können oder dürfen oder es sich nicht zutrauen, werden zu Hause besucht und erhalten Anregungen für ihre Kinder, vor allem aber auch für sich selbst. Eine Teilnahme bzw. ein Einstieg ist jederzeit möglich, das heißt, daß einmal motivierte Interessenten nicht auf spätere Termine vertröstet werden müssen. Das bringt zwar manchmal Probleme mit den schon vorhandenen Teilnehmern mit sich, aber dieser Integrationsprozeß kann auch für Lernprozesse genutzt werden. Wenn AFLE sich heute nicht nur an Erwachsene in ihrer Rolle als Eltern wendet, sondern wesentlichen anderen Lebensfragen ebenso viel Aufmerksamkeit schenkt, so ist dies das Ergebnis eines institutionellen Lernprozesses. Die auf überprüfbares Faktenwissen in einem abgegrenzten Bereich ausgerichtete Arbeit wurde zu einer ganzheitlichen Orientierung weiterentwickelt.

Ganz sicher stellt AFLE nicht das vollkommene Bild dessen dar, was in der Elternbildung denkbar und wünschenswert ist. Andererseits muß man aber zugestehen, daß es in dieser Einrichtung gelungen ist, Erwachsenenbildung/Elternbildung für sozial Benachteiligte in einem Maße zu realisieren, von dem hiesige staatlich finanzierte Programme noch weit entfernt sind.

Elisabeth Bittner

Weiterbildungsmaßnahmen für Frauen in Cleveland/Ohio

1. Frauen als Zielgruppe

Während des internationalen Jahres der Frau 1975 führten bundesweite Aktivitäten dazu, daß dem sozialen, wirtschaftlichen und rechtlichen Status der Frau wachsende Aufmerksamkeit zuteil wurde. Schon 10 Jahre zuvor wurde am Community College in Cleveland ein Projekt namens "EVE" gestartet, das sich mit durchschnittlich 10 Kursangeboten pro Semester an die Zielgruppe Frauen wendete. In einer Periode wirtschaftlichen Wachstums sollten Frauen ermutigt werden, weiter zu studieren oder sich für bestimmte Berufe zu qualifizieren. Wahrgenommen wurde dieses Angebot insbesondere von Frauen aus Familien mittlerer Einkommensklassen. Der Nachfahre dieses Projekts, das Women Focus Program, existiert seit dem 1. Juli 1981. Seither besuchten ca. 3.000 Frauen Kurse und Seminare zu Themen wie Selbstbehauptung, Erfolgstraining etc. In den letzten Jahren stand weniger die Ausbildung der Persönlichkeit ("personal growth"), sondern der Erwerb professioneller Kompetenzen im Mittelpunkt des Interesses. Auch andere Weiterbildungseinrichtungen wenden sich an die Frau im Arbeitsleben. "Moonlighters" (Abendkurse) oder "Noontimers" (Kurse während den Mittagspausen von 12 – 13.15 Uhr) inklusive Mittagsmahlzeit sind gefragt. Das Themenangebot reicht von „Erkenne Deinen Chef" bis zu „Richtlinien für den persönlichen Erfolg". Die Kosten belaufen sich je nach Umfang auf 5 $ bis 40 $ pro Veranstaltung.

Im Rahmen der Bildungsprogramme für die Zielgruppe Frauen wurden Bedürfnisse von Berufsrückkehrerinnen erst Mitte der 70er Jahre berücksichtigt. In größerem Umfange staatlich finanziert wurden gezielte Programme für diese Gruppe erst seit 1978. Eine Maßnahme soll im folgenden stellvertretend für viele andere dargestellt werden.

2. Das "Displaced Homemaker Program"

Hierbei handelt es sich um ein Programm für Frauen, die durch den Verlust des Partners, sei es durch Scheidung, Trennung oder Tod ihre traditionelle Rolle als Nur-Hausfrau aufgeben müssen. Der Förderungsanspruch ist gesetzlich formuliert. Der CETA Gesetzgebung (Comprehensive Employment and Training Act = Allgemeines Beschäftigungs- und Ausbildungsgesetz) von 1973 entsprechend gibt es in den USA eine Fülle verschiedener Programme für wirtschaftlich benachteiligte Zielgruppen wie Arbeitslose, Sozialhilfeempfänger u.a. Erst die Umstrukturierung des Gesetzes im Jahre 1978 schuf die Voraussetzung für gezielte Förderungsmaßnahmen für "displaced homemakers". Die Planung und Durchführung der Projektmodelle im Rahmen der CETA-Maßnahme obliegt den Bundesstaaten und der örtlichen Verwaltung. In Cleveland wird das "Displaced Homemakers"-Programm vom Cuyahoga Community College angeboten. In anderen Orten wird vertraglich mit privaten Organisationen oder öffentlichen Stellen zusammengearbeitet wie z.B. mit Frauenzentren, YMCA etc.

Der Erhalt von CETA-Geldern schließt eine anderweitige Förderung nicht aus.

2.1 Die Zielgruppe

Die Maßnahme richtet sich an sogenannte Langzeit-Hausfrauen im Alter von 35 bis 64. Ihre finanzielle Abhängigkeit vom Lebenspartner bringt sie durch einen plötzlichen Verlust in eine hilflose Situation:

a) Sie stehen unvermittelt vor der Aufgabe, selbst für ihren Unterhalt zu sorgen.
b) Ihre Berufsausbildung ist längst veraltet, und sie finden nur schwer eine Möglichkeit, ins Erwerbsleben zurückzukehren.

Schätzungsweise 3,3 Millionen Frauen in Amerika fallen z.Zt. in diese Kategorie, und zusätzliche 15 Millionen Frauen gehören potentiell zu dieser Gruppe. In Ohio beträgt die Anzahl fast 100.000.

Eine anderweitige staatliche Unterstützung ist oftmals nicht zu erwarten, da sie häufig zu jung oder zu kurz verheiratet sind, um einen Rentenanspruch zu haben.

Die unbezahlt geleistete Arbeit als Hausfrau berechtigt sie überdies nicht dazu, Arbeitslosenunterstützung

zu erhalten. Ein Anspruch auf Sozialhilfe besteht nur dann, wenn Kinder unter 18 Jahren vorhanden sind oder wenn sie Invalide ist.

Die Benachteiligung verwitweter oder geschiedener Frauen wird durch folgende weitere Ursachen noch verstärkt:

- Mehr und mehr Ehen werden ohne Berücksichtigung der Schuldfrage geschieden. Dadurch wird nur in den wenigsten Fällen eine gesetzliche Unterhaltsregelung festgelegt.
- Die hohe Mobilität der Amerikaner und das Fehlen der gesetzlichen Meldepflicht erschweren den Zugriff auf den unterhaltspflichtigen Ehegatten. So ist zu erklären, daß nur 14% aller geschiedener Frauen Alimente für die Kinder erhalten.
- Private Rentenversicherungen des Ehegatten schließen nach dessen Ableben nicht in jedem Fall die Versorgungspauschale für die verwitwete Gattin ein.
- Schließlich sind auch evtl. finanzielle Mittel aus Lebensversicherungen nach einigen Jahren aufgebraucht, so daß die Frau auch in diesem Falle auf eine Reintegration ins Berufsleben angewiesen ist.

Nicht zuletzt erschweren auch gesundheitliche Faktoren die Lebenssituation.

Frauen, auf welche die vorhergehend erläuterten Lebensumstände zutreffen, werden durch die verschiedenen Einrichtungen im Kreis und in der Stadt an das Cuyahoga Community College verwiesen. Besonders benachteiligt sind Frauen aus ländlichen Gebieten, da sie zu diesen Maßnahmen allein aus Gründen der Entfernung erschwerten Zugang haben.

2.2 Ziele und Inhalte

In Anlehnung an die Bedürfnisse, die sich aus der geschilderten Lebenssituation herleiten lassen, zielen die Maßnahmen darauf hin,

- den Betroffenen zur Entwicklung eines positiven Selbstbildes zu verhelfen
- sie emotional zu stabilisieren
- ihnen ein know-how zur Bewältigung privater und beruflicher Aufgaben zu vermitteln
- Informationsdefizite abzubauen
- berufliche Fertigkeiten zu trainieren.

Diese Zielvorstellungen werden im Programmangebot entsprechend konkretisiert und umgesetzt. Insgesamt stehen folgende Unterstützungsmaßnahmen zur Verfügung: Studien- und Berufsberatung, Vermittlung und Arbeitsbeschaffung, Hilfestellung in Planung und Management des Alltagslebens und emotionale Unterstützung durch Selbstbehauptungs- und Selbsterfahrungskurse sowie Einzelberatung. Die Dauer einer Maßnahme beträgt fünf Wochen. Die Seminare und Beratungsgespräche finden täglich von 8.30 bis 15.00 Uhr statt.

2.3 Verlauf

Alle Frauen, die sich ratsuchend an das CC-College wenden oder aber von anderen Stellen dorthin vermittelt werden, erhalten einen Termin für ein Einzelgespräch, in welchem die generellen Voraussetzungen und der Anspruch auf Förderungswürdigkeit überprüft werden.

Einmal monatlich wird ein sog. Orientierungsseminar durchgeführt. Bei der Gelegenheit erhalten die Teilnehmerinnen zunächst die notwendigen Informationen über die gesetzlichen und finanziellen Maßgaben. Die Seminarleiter stellen das Programm vor und geben einen kurzen Überblick über die Einrichtung und die zur Verfügung stehenden Ressourcen.

Entscheidet sich die Betroffene nach dieser Veranstaltung für die Teilnahme, muß sie sich einem Einstufungstest unterziehen, der Aufschluß über ihre Englisch- und Mathematikkenntnisse gibt. Jeder Teilnehmerin wird eine persönliche Beraterin zugewiesen, die ihr während des gesamten Zeitraumes Hilfestellung gibt und sie bei der Auswahl und Planung der einzelnen Programmpunkte unterstützt.

Dieser ersten Orientierung folgen drei weitere Phasen (s. Anlage). I.

I. *Erforschung möglicher Berufsfelder:*
   - Überprüfung der Eignung
   - Workshop, begleitende Motivationsseminare, Selbstbehauptungstraining u.a.

II. *Entscheidungsfindung*
   Gruppengespräche – Einzelgespräche. Berufsberatung. Ausbildungsberatung (Akademische Ausbildung – Nachholen von Schulabschlüssen (GED) – anderes).

III. *Berufsfindung*
   Vermittlung von Teilzeitjobs innerhalb des College.
   Vermittlung beruflicher Tätigkeit auf dem freien Arbeitsmarkt als Vollzeit-, Halbzeit- oder Teilzeitbeschäftigte.

Während diese drei Phasen schrittweise aufeinander aufbauen, finden Einzelberatung und die Arbeit in Selbsterfahrungsgruppen kontinuierlich statt.

Beratung, Unterstützung, aber auch die Einweisung in ein berufsspezifisches Training und die Vermittlung von Arbeitsplätzen verhelfen den Frauen zu einem neuen Selbstverständnis und zu neuem Lebensinhalt.

3. Einschätzung der Maßnahme

Die Auswirkungen geschlechtsspezifischer Bildungsarbeit lassen sich kaum objektiv messen. Rückmeldungen der Frauen lassen erkennen, daß besonders größeres Selbstvertrauen, besseres Artikulationsvermögen und ein gutes Selbstwertgefühl als Resultat festzustellen ist. Auswirkungen der Maßnahme hinsichtlich verbesserter Berufsaussichten sind nur mittelbar erfaßbar. Hier stellt sich die Frage, ob das Programm der Intention gerecht werden kann und die geweckten Bedürfnisse zu erfüllen vermag. Die Tatsache, daß im Jahre 1981 die Hälfte aller berufstätigen Frauen in nur 21 von 250 Berufssparten tätig waren, wirkt sich auch für das "Displaced Homemaker"-Programm nachteilig aus. Die Chancen für eine Rückkehr in diese traditionellen Berufsfelder sind gering. Die Möglichkeit, nichttraditionelle Berufe in Erwägung zu ziehen, erweckt bei vielen Frauen Ängste und Widerstand.

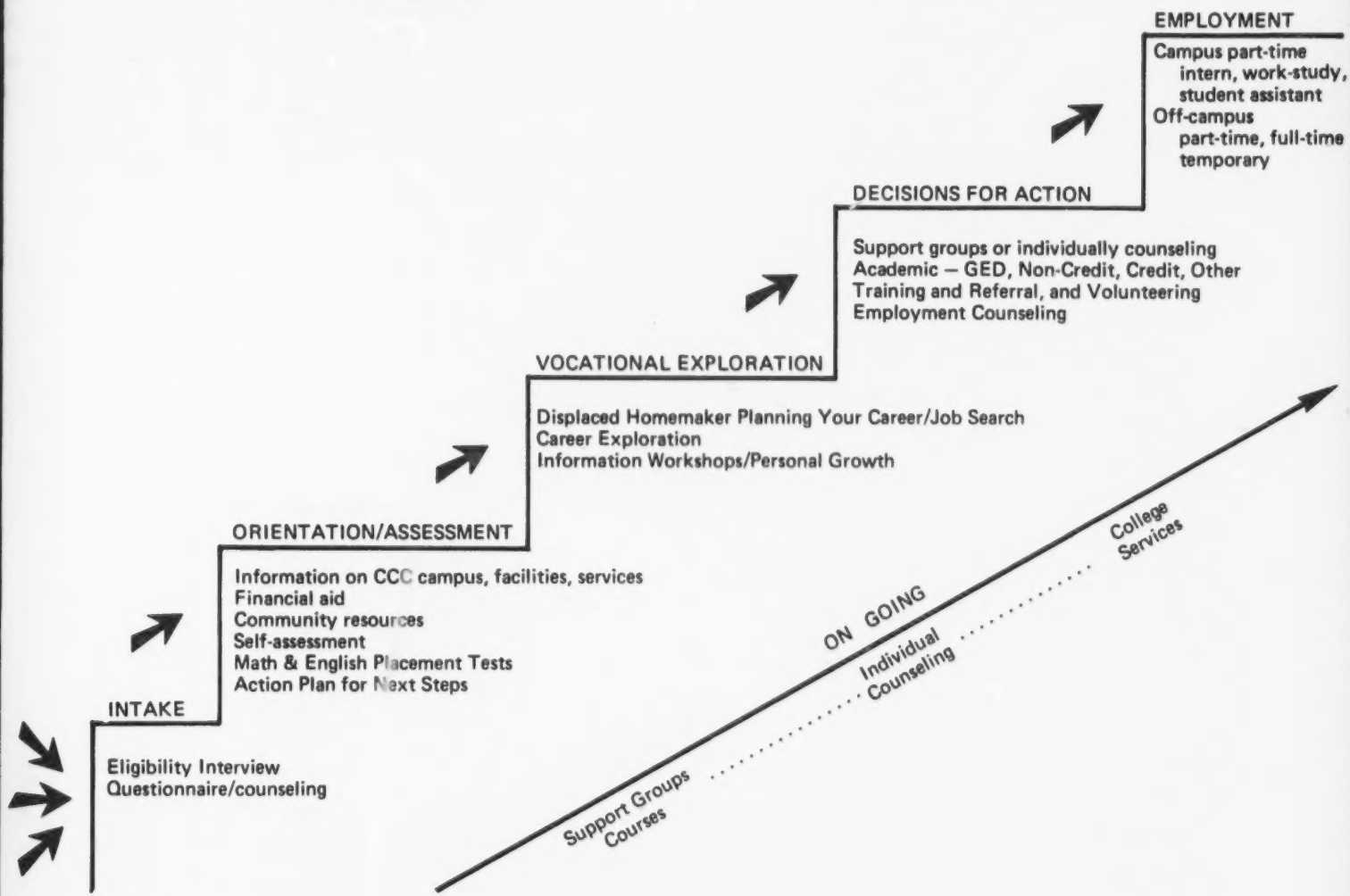
Eine Übertragung dieses Modells auf bundesrepublikanische Verhältnisse wäre nur bedingt möglich, da die Voraussetzungen in den Problemgruppen stark differieren. Amerikanische Berufsrückkehrerinnen haben vor ihrem Eintritt in die Ehe ihre schulische oder berufiche Erstausbildung in den häufigsten Fällen nicht abgeschlossen. Der größte Anteil von Berufsrückkehrerinnen in der Bundesrepublik kann hingegen auf eine bereits abgeschlossene Schul- und Berufsausbildung aufbauen.

Mit dem "Displaced Homemaker"-Programm reagiert der Gesetzgeber auf ein soziales Problem. Diese Reaktion ist sinnvoll und notwendig. Auf lange Sicht gesehen bleibt eine Aneinanderreihung von Maßnahmen jedoch unbefriedigend, wenn im Vorfeld nicht gleichzeitig Möglichkeiten für Frauen geschaffen werden, die ein Ausscheiden aus dem Beruf nicht unbedingt erforderlich machen. Zu denken wäre dabei an eine Umstrukturierung hinsichtlich flexiblerer Arbeitszeiten, die eine Koordination mit dem familiären Bereich zulassen.

CUYAHOGA COMMUNITY COLLEGE
DISPLACED HOMEMAKERS' PROGRAM
PROCESS

TIME: _____

ROOM: _____



Gunthild Bläsing

Erwachsenenbildung in Cleveland/Ohio: Women Space

1. Die Institution

Erwachsenenbildung – genauer gesagt Orientierungshilfe, Weiterbildung und Ausbildung für Frauen – ist nur ein Aspekt im Aufgabenverständnis des Women Space in Cleveland/Ohio. Gesellschaftspolitische Notwendigkeiten und Forderungen veranlaßten sein Entstehen und bestimmten auch weiterhin seine Aktivitäten. So scheint es sinnvoll, nicht einzelne Projekte und Programme aus diesem Zusammenhang herauszulösen und zu beschreiben, sondern die Einrichtung als Ganzes vorzustellen. Schließlich repräsentiert Women Space die breiteste, aktivste und einflußreichste gemeinsame Möglichkeit all der verschiedenen Richtungen der heutigen Frauenbewegung in den USA und damit eine der wichtigsten sozial- und bildungspolitischen Strömungen.

1.1 Ursprung

1975: Die Vorbereitungen zum Internationalen Jahr der Frau ließen das Bedürfnis nach einem Zentrum der Frauenaktivitäten in Cleveland laut werden. Einzelfrauen und Sprecherinnen verschiedener Frauengruppen taten sich in einem Koordinierungskomittee zusammen, schufen die finanzielle Grundlage für den Start – zunächst mit einer hauptberuflichen Frau – und fanden den Namen "Women Space".

Diese Organisation arbeitete anfangs ausschließlich für den Kongress des internationalen Frauenjahres in Cleveland. Sie beteiligte sich im Ausstellungsbereich und an anderen Veranstaltungen und leistete Hilfe, wo immer es notwendig war.

Danach wurde die finanzielle Absicherung des Projektes in die Wege geleitet. Bereits im Dezember 75 waren die Mittel für das erste Jahr ($ 47.700 von der Cleveland Foundation) gefunden. Am 8. März 1976 konnte Women Space im YWCA Hauptquartier, 3201 Euclid Avenue eröffnet werden.

1.2 Zielsetzung

Women Space sieht seine Aufgabe darin, „die Zusammenarbeit von Frauen im Sinne der Selbsthilfe zu unterstützen; die Bemühungen von Gruppen und Einzelfrauen um die volle Teilhabe der Frau an der Gesellschaft zu koordinieren; ein Zentrum der Begegnung für Frauen zu schaffen; Programme entsprechend den Forderungen der U.S. National Women's Agenda (s. Anlage 1) zu initiieren; eine Anlaufstelle für die verschiedenen Gruppen zu bilden, die für gesellschaftliche Veränderungen im Interesse der Frauen arbeiten; ein monatliches Informationsblatt und einen Veranstaltungskalender mit für Frauen interessanten Ereignissen im Einzugsbereich von Cleveland herauszugeben".

1.3 Situation im November 83

Heute gehören zu Women Space 70 Frauenorganisationen (s. Anlage 2) und 800 Einzelmitglieder.

Die Politik wird von einem Board of Trustees bestimmt; das Programm vom Board, vom hauptberuflichen Personal (17 Frauen) und von Freiwilligen in Tausenden von unbezahlten Arbeitsstunden durchgeführt.

Women Space ist als gemeinnützige Organisation anerkannt. Der jährliche Etat liegt bei knapp $ 300.000. Er stammt größtenteils aus öffentlichen Zuschüssen, Stiftungen und Einzelprojektfinanzierungen. Die Mitgliedsbeiträge bringen etwa $ 20.000.

Kürzlich konnten neue, großzügige Räume in der 1021 Euclid Avenue, 7th floor, bezogen werden. Hier sind Büros, Veranstaltungs- und Clubräume, Bibliothek und Cafeteria zu finden.

Die Leitung der Einrichtung hat z.Z. Judith Brodkey als Executive Director.

Women Space veröffentlicht monatlich einen "Newsletter" mit Veranstaltungskalender. Es ist eine Stätte der Begegnung für einzelne Frauen und Frauengruppen geworden. Darüber hinaus verfolgt es seine Zielsetzungen mit Einzelfallhilfe, Öffentlichkeitsarbeit und Bildungsarbeit im engeren Sinne.

2. Das Programm des Women Space

2.1 Einzelfallhilfe

Die Einzelfallhilfe läuft vor allem über die "Helpline", einen gebührenfreien Telefondienst. 1982 gingen fast 7000 Anrufe ein, die von unbezahlten freiwilligen Helferinnen bearbeitet wurden. (Im Jahr 1982 wurden 45 neue Helferinnen ausgebildet).

Die Hilferufe betreffen Familien- und Partnerschaftsprobleme, Isolation, Berufs- und Ausbildungsberatung, allgemeine Lebenskrisen, Scheidung, gesundheitliche und rechtliche Fragen, Informationen über Frauenorganisationen und Frauendienstleistungen.

Es wird mit Rat, aber auch mit tatkräftiger Hilfe geantwortet. (Wenn z.B. nicht nur über Mietrecht informiert, sondern auch für eine kinderreiche Mutter eine Wohnung gesucht wird.) Jeder Fall wird evaluiert, indem etliche Wochen nach Abschluß der Hilfeleistung wieder Kontakt aufgenommen und der Erfolg überprüft wird.

Aus der Hilfe für einzelne entstehen Selbsthilfegruppen, Veröffentlichungen und Programme – z.B. ein Programm, in dem Anwältinnen pro Jahr einen Fall kostenlos vertreten.

2.2 Öffentlichkeitsarbeit und Aktionen

Öffentlichkeitsarbeit und Aktionen für Ziele der Frauenbewegung bilden den zweiten Aufgabenbereich. Dazu gehören Benefizveranstaltungen, Geldsammlungen, Veröffentlichungen, Aktionen, z.B. für die Ratifizierung des ERA (Equal Right Amendment), für Friedens- und Atomrüstungsstopveranstaltungen, zur Förderung von Frauen in Männerberufen, zur Wahl von Frauen in Kommissionen und politische Positionen.

In Zusammenhang mit dem letzten Punkt ist die Talentbank des WIAOP (Women In Appointed Office Project) bemerkenswert. Sie enthält ca. 400 Namen von qualifizierten Frauen, die bereit sind, für Gremien und für Stellen auf Stadt-, Kreis- oder Landesebene zu kandidieren. Auch Gouverneur Richard Celeste ließ sich von hier Vorschläge für den Staatsdienst machen und nahm dann im Women Space an der Ehrung von sieben Frauen, die ernannt oder gewählt worden waren, teil.

Darüber hinaus berät Women Space Gruppen in anderen Städten, die ähnliche Projekte oder Einrichtungen aufbauen wollen.

2.3 Bildungsmaßnahmen

Weiterbildung hält Women Space für einen der wichtigsten Faktoren im Leben einer Frau: Nur durch bessere Kenntnisse ihrer Rechte und ihrer Möglichkeiten sowie der Tatsachen, die diese beeinflussen, haben Frauen die Chance, selbstbestimmter und aktiver ihren Anteil an gesellschaftlichen Entwicklungen zu nehmen. So stehen alle Bildungsmaßnahmen des Women Space unter einem politischen Bildungsanspruch.

2.3.1 Beispiele

Es gibt viele Tagesseminare, Konferenzen und informelle Veranstaltungen. Typisch ist vielleicht eine *Ausstellung "Women at Work"* (1982), die mit 21 Seminaren verbunden war, mit Einzelveranstaltungen, Sitzungen, Kontakten und viel Öffentlichkeitsarbeit.

Daneben stehen geschlossenere Unterrichtsformen, wie z.B. *Maßnahmen für Hausfrauen*, die in den Beruf

zurückkehren oder eine Ausbildung beginnen möchten. Einige wurden in Kooperation mit dem Cleveland Heights/University Heights Community Services Department durchgeführt; andere mit dem East Cleveland/ Euclid YWCA, wieder andere mit dem Lakewood Board of Education.

Seminare über Kinderbetreuung (day care) erarbeiten soziale Voraussetzungen, gehen auf die Verhaltensprobleme der Mütter ein und geben praktische Anregungen. Sie wurden in Parma und in Warrenville Heights in Zusammenarbeit mit dem Country Cooperation Extension Service veranstaltet.

Informationsstände auf Märkten u.ä.

Zwei wöchentliche Radiosendungen: "A Women's Place is Now" und "The Women You Are".

Drei Projekte, die besonders spezifisch für Women Space erscheinen, sollen ausführlicher vorgestellt werden:

2.3.2 WISE (Women In Skilled Employment)

WISE (Women In Skilled Employment) fördert den Einstieg von Frauen in Männerberufe. Das Programm erreichte 1982 mehr als 500 Personen – sowohl Frauen, die einen gewerblich-technischen Beruf anstrebten, wie auch "gatekeepers", d.h. Personen, die von ihrer Position her diesen Einstieg erleichtern können.

Für "gatekeepers" wurden Trainingstage zum Thema "Women in Apprenticeship" veranstaltet. Es nahmen 125 Repräsentanten von Gewerkschaften, Unternehmen, technischen Ausbildungsstätten, Frauen- und Gemeindeorganisationen daran teil. Vermittelt wurden Vorstellungen und Vorschläge für die Ausbildung und Beschäftigung von Frauen, außerdem wurde die Kommunikation zwischen den beteiligten Gruppen gefördert.

In Zusammenarbeit mit der Gruppe "Hard Hatted Women" (Schutzhelmfrauen) wurde ein Ausbildungsprogramm in Form eines Hausinstandsetzungsprojektes gestartet. Eine Gruppe von Frauen renoviert in bezahlter Arbeit ein Haus, wird dabei von zwei Ausbildern (East Cleveland) angeleitet. Ein zweites ähnliches Projekt wird mit dem East Cleveland YWCA angeboten.

Die Ausbildungsmaßnahmen werden ergänzt durch die Erstellung einer Publikation, die in nichttraditionelle Frauenberufe für drei neue Berufsfelder (Kabelfernsehen, Nuklearmedizin und Elektronik) einführt, und durch die Einrichtung einer Mini-Bücherei des WISE Resource Centers.

2.3.3 Projekt "Women and Alcohol"

Das Projekt "Women and Alcohol" kombiniert eine Reihe von Maßnahmen für verschiedene Zielgruppen: 3-Tage-Seminare für Schulkollegien über das Erkennen von alkoholbedingtem Verhalten und das Reagieren darauf. Sie wurden 1982 an allen katholischen Schulen durchgeführt. Aus diesen Seminaren entstanden Selbsthilfegruppen von Schülern, Eltern und Lehrern an Schulen.

Mehrere offene Einzelveranstaltungen mit namhaften Referentinnen fanden statt. Eine Stadtteilanlaufstelle für Alkoholikerinnen wurde eingerichtet, eine zweite ist in Vorbereitung.

Eine Kampagne zur Aufklärung von Richtern über eine Gesetzesverschärfung für Alkohol-Ersttäter wurde initiiert.

2.3.4 Domestic Violence Outreach Project

Das Domestic Violence Outreach Project wird gemeinsam von Women Space, dem Witness/Victim Service Center, dem YWCA und Women Together getragen. Es will geschlagenen Frauen helfen und die Öffentlichkeit über Gewalt gegen Frauen aufklären. Im Rahmen dieses Projekts werden auch Bildungsmaßnahmen durchgeführt. So wurde in alle YWCA-Klassen "domestic violence" als Unterrichtsstoff aufgenommen.

Opfer werden in Gruppen unter Leitung professioneller Therapeutinnen vermittelt, in denen vor allem das Selbstbewußtsein der Teilnehmerinnnen wieder aufgerichtet wird.

Freiwillige Helferinnen, sehr oft vormals Betroffene, werden ausgebildet. Geschult werden auch Polizisten, Sozialarbeiter, Personal von Notaufnahmestationen und ähnlichen Stellen, die häufig mit geschlagenen und vergewaltigten Frauen zu tun haben.

3. Zusammenfassung und Einordnung

Erwachsenenbildung im Rahmen dieser autonomen Frauen-Einrichtung – so kann zusammenfassend gesagt werden – geht weit über Maßnahmen organisierten Lernens hinaus.

Education/Weiterbildung ist hier vielmehr ein allseits gerichteter kommunikativer Prozeß zwischen Informationssuchenden, Vermittlern und der Öffentlichkeit. Die Rollen sind dabei auswechselbar. Gemeinsame Basis aller Bemühungen ist Betroffenheit. Gemeinsames Ziel aller Anstrengungen ist gesellschaftliche Veränderung zur Verbesserung der Lage der Frau.

So läßt sich Beratung nicht trennen von praktischer Hilfe, nicht Hilfe von Selbsthilfe, gesellschaftspolitische Erkenntnis nicht von politischer Aktion.

Die Übergänge zwischen Erwachsenenbildung, Gemeinwesenarbeit und Interessenvertretung sind fließend.

Das alles sind Erscheinungen, die auch deutschen autonomen Projekten nicht fremd sind. Auffallend ist der Schwerpunkt, den Women Space auf Multiplikatorenschulung – nicht nur in den eigenen Reihen – und auf ausgedehnte Öffentlichkeitsarbeit legt. Auffallend ist auch – im Gegensatz zu Frauenprojekten in der Bundesrepublik, die sich gerade jetzt im kalten Gegenwind abzukapseln scheinen – die Kompromißbereitschaft bei der Wahl von Kooperationspartnern.

Dem entspricht aber auch das Bestreben von Women Space, eine breite Basis von möglichst vielen Frauenorganisationen zu repräsentieren (s. Anlage 2), um mit dieser ganzen Breite wirken zu können. Auch wenn Übereinstimmung z.Zt. nur in zwei politischen Forderungen gefunden wird: ERA und Nuclear Freeze (so Judith Brodkey).

Damit liegt Women Space in dem Trend, den Betty Friedan 1981 in "The Second Stage" (dt. „Der zweite Schritt. Ein neues feministisches Manifest." Rowohlt 1982) formulierte, nachdem die Ratifizierung des ERA verloren war und der lange, erfolglose Kampf die Feministinnen ausgelaugt hatte: nämlich eine traditionellere breite Mehrheit für eine breiter angelegte humane Politik zu gewinnen.

U.S. NATIONAL WOMEN'S AGENDA

I. FAIR REPRESENTATION AND PARTICIPATION IN THE POLITICAL PROCESS

- Election of legislators who support the principles set forth in the U.S. National Women's Agenda
- Encouragement for women to run for elective office, and provision of the necessary resources for women candidates
- Appointment of increased numbers of women to political positions
- Provision of opportunities for women and girls to develop and exercise leadership skills
- Systematic preparation and examination of all legislation taking into account its effects on women
- Rapid development and enforcement of laws and regulations to open the political process to all citizens
- Commitment to and enforcement of equal access and affirmative action rules within political parties
- Education of women regarding the political process and how it affects their lives

II. EQUAL EDUCATION AND TRAINING

- Enforcement of federal, state and local laws which guarantee equal access to and treatment in all educational, vocational and athletic programs and facilities
- Development of nondiscriminatory educational and vocational guidance programs, with equal access for all students
- Elimination of sex role, racial and cultural stereotyping at every level of the educational system, and in educational materials
- Inclusion of realistic curricula on health and human sexuality throughout the educational process
- Equalization of financial aids and research opportunities
- Equity in funding from private and public sources for organizations providing programs, opportunities and services for girls and women
- Development of continuing education programs to meet the needs of varying life patterns, and to assess and give education credits for appropriate life experiences
- Increased numbers of women on faculties, administrations and policy making bodies, at all levels of educational systems
- Incorporation of women's issues into all areas of educational curricula

III. MEANINGFUL WORK AND ADEQUATE COMPENSATION

- Enforcement of legislation prohibiting discrimination at all levels of employment
- Extension of anti-discrimination legislation to cover all governmental units
- Extension of the basic workers' benefits and rights to groups of workers not now covered: household workers, migrant and agricultural workers, and homemakers
- Economic and legal recognition of homemakers' work
- Development and enforcement of affirmative action programs in the public and private sectors
- Assurance of equal access to job ladders, promotion policies, and employer or government funded career development training programs that expand employment and management opportunities for women
- Provisions for flexible work schedules which do not in any way abrogate protections and benefits of collective bargaining agreements
- Recognition of pregnancy related disabilities as normal, temporary employment disabilities
- Increased representation of and participation by women in all levels of union activity
- Attainment of equal pay for comparable work, that is, work frequently performed by women which is equivalent to work performed by men, but for which women receive less pay
- Review of widely used industrial designs and machinery which inhibit women's work production
- Development of programs which counter prevailing myths and stereotypes regarding women workers, and which recognize the ability of women and men alike to set goals and to achieve success in work

IV. EQUAL ACCESS TO ECONOMIC POWER

- Establishment of a minimum standard of income and other social benefits for low income and disadvantaged persons, which protect their equity and respect the individual rights and dignity of all women
- Elimination of discrimination in income tax laws and removal of sex bias from the social security system and introduction of coverage for unpaid homemakers
- Elimination of discrimination against women applying for credit
- Elimination of discrimination in insurance, benefit and pension plans
- Comprehensive revision of family laws which relate to the economic status of women
- Elimination of discrimination by sex in inheritance laws
- Removal of all barriers to women entrepreneurs
- Education of women to their actual and potential economic responsibilities and power

V. QUALITY CHILD CARE FOR ALL CHILDREN

- Creation of a comprehensive and adequate system of child care
- Establishment of convenient and responsive child care facilities and programs which include parent involvement
- Inclusion of child care as a tax deductible expense
- Development of programs for the recognition, treatment and prevention of child abuse

VI. QUALITY HEALTH CARE AND SERVICES

- Support for and expansion of convenient and responsive medical and mental health services available without regard to ability to pay
- Implementation of the legal right of women to control their own reproductive systems
- Expansion of private and public health insurance to provide for women's special needs
- Increased attention to and support for research into new drugs and medical procedures which have special significance for women
- Increased attention to and support for research into the safety of all drugs and procedures which have special significance for women
- Establishment and implementation of informed consent as the right of every patient
- Examination of present mental health services and programs in terms of impact on women

VII. ADEQUATE HOUSING

- Elimination of discrimination in the rental of housing
- Elimination of discrimination in the sale of housing, and in granting mortgages, insurance and other credit requirements
- Provision of private and public funding programs to assure adequate supplies of low and middle income housing

VIII. JUST AND HUMANE TREATMENT IN THE CRIMINAL JUSTICE SYSTEM

- Repeal of laws which treat women and men differently within the criminal justice system
- Equalization of services for women and men offenders
- Provision of comprehensive health programs and medical facilities for women in institutions
- Creation of effective rehabilitation programs which permit expansion of economic and social opportunities for women offenders
- Elimination of employment barriers to women charged with or convicted of criminal offenses
- Development of programs which provide community support and services for indicted and convicted women and their families
- Provision of community based prevention and intervention programs for juveniles
- Achievement of expanded representation and participation of women in positions of authority in the criminal justice system
- Repeal of laws that criminalize status offenses, that is, offenses which are not criminal if committed by an adult
- Improved treatment of rape victims by personnel within the criminal justice system
- Re-examination of laws pertaining to victimless crimes

IX. FAIR TREATMENT BY AND EQUAL ACCESS TO MEDIA AND THE ARTS

- Encourage increased financial support and wider exposure of women's media and artistic efforts, and expansion of opportunities for the entry of more women into careers in the arts and media
- Encourage increased participation of women in all aspects and levels of the media and communications industries
- End stereotyped portrayals of women and girls in all media, and encourage efforts to portray them in positive and realistic roles
- Encourage treatment of women's issues as regular news rather than as items of interest to women only. Encourage elimination of media formats which segregate women's issues reporting from all other news topics

X. PHYSICAL SAFETY

- Recognition of and respect for the autonomy and dignity of the female person
- Recognition of rape as a violent and serious crime
- Reform of laws which make it unduly difficult to convict rapists and which place victims of rape in the role of the accused in the legal system
- Creation and expansion of support programs for rape victims

XI. RESPECT FOR THE INDIVIDUAL

- Protection of the right to privacy of relationships between consenting adults
- Extension of all civil rights legislation to prohibit discrimination based on affectional or sexual preference
- End to prejudice and discrimination against women who wish to determine their own names
- Elimination of discrimination against women based on marital status
- Recognition that women are individuals with full rights to make the choices affecting their lives

The U.S. National Women's Agenda is supported by over 90 nationally based women's organizations. The goals presented in the Agenda reflect a determination among these organizations that women must plan and work together, each according to individual styles, capacities and programs, to achieve their collective goal of full equality.

Member Organizations And Their Representatives

ACTION for Battered Women in Ohio
Mary Jo Ginty
American Association of University Women
Janet Purins
American Jewish Committee Women's Task Force
Ellen Vendeland
American Society of Women Accountants
Elise Jancura
Choices for Women, John Carroll University
Carol Iorillo
Cleveland Abortion Rights Action League (CARAL)
Wiebke Marks
Cleveland Business and Professional Women's Club
Karen Dumont
Cleveland Center for Reproductive Health
Lois Saffold
Cleveland Council of Black Nurses
Frances Clark
Cleveland Program for Sexual Learning
Susan Dean
Cleveland State University, Women's Comprehensive Program
Maryjoyce Green
Cleveland Women Lawyers' Association
Marlene Sundheimer
Cleveland Women Working
Tina Wiese
Cuyahoga Women's Political Caucus
Olympia Hall
Displaced Homemakers Program Cuyahoga Community College
Rita Frankel
Divorce Equity, Inc
Sue Weaver
Domestic Workers of America
Geraldine Roberts
Education for Freedom of Choice in Ohio (EFCO)
Christine Link
Euclid Women's Caucus
Donna Sillia
Glenbeigh
Pat Weston
Greater Cleveland Interchurch Council
John Mattingly
Greater Cleveland Nurses Association
Pat Sullivan
Hard Hatted Women
Kathy Smith
Higher Education Representatives Network
Sue Lindsey
Hispanic Women's Alliance
Laura Dennison
Hitchcock House
Barbara Miller
Jewish Vocational Service
Bonnie Caplan
Junior League of Cleveland
Carol Falender
Junior Women's Club of Lakewood
Mary Hall
Lake Erie Girl Scout Council
Sharon Bennet
League of Women Voters of Cuyahoga County
Edith Schwede
National Council of Jewish Women, Cleveland Section
Roberta Rogers
National Organization for Women (NOW), Cleveland Chapter
Kay Frano
National Organization for Women (NOW), Cleveland East Chapter
Harriet Kraus
Northeast Ohio Occupational Health Nurses Association
Genevieve Szuba
Ohio Federation of Business and Professional Women's Clubs
Rosalind Hadley
OMNI Health Center
Monica Green
Oven Productions
Susan Woodworth
Phi Gamma Nu Fraternity
Gayle Reeves
Planned Parenthood of Greater Cleveland
Ruth Finkelstein
Preterm
Wendy Nelson
Pro-Choice Action Committee
Barbara Winslow
Rape Crisis Center
Justine Surbone
RESOURCE: Women, the Untapped Resource
Marjorie Shorrock
School of Applied Social Sciences (SASS) Women's Alliance
Diana Kubovcik
Shadybrook at the Civic
Barbara Yoxall
Sisters of St. Joseph
Catherine Pinkerton
Templum House for Women
Madeline Shemo
Welfare Rights Organization
Minnie Player
West Side Community Mental Health Center
Diane Mueller
What She Wants
Judy Gregory
Women Business Owners Association
Sue Johnson
Women's Equity Action League (WEAL)
Dalia Stern
WomenFocus - Cuyahoga Community College
Margaret Mitchell
Women's Wholistic Center
Wegi Louese
Women In Communications, Inc.
Madelaine Fletcher
Women In Sales and Marketing
Kate Lynch
Women's Law Fund
Charles Guerrier
Women's Rights Project, American Civil Liberties Union
Eileen Roberts
Women Speak Out for Peace & Justice
June Johnson
Women Together, Inc.
Janet Ackerman
XI Omega
Joanne Kline
Zonta Club of Cleveland
Geneva Cylar
Zonta Club of Southwest Cuyahoga County
Bea Turk

Knut Schiemann

Angebote für Behinderte in Cleveland/Ohio

1. Das Cuyahoga County Board of Mental Retardation – Die Betreuung geistig Behinderter

Das "Board" wurde 1967 aufgrund des sog. 169-Law gegründet, wonach jedes County gesetzlich verpflichtet ist, eine entsprechende Einrichtung zu unterhalten. Bis 1965 war die Betreuung Behinderter in Ohio institutionell der Rehabilitation in ‚Anstalten' (einschließlich Gefängnissen) zugeordnet.

Das Board ist zuständig für die Betreuung geistig Behinderter aller Altersstufen, das heißt, für Personen mit signifikant unterdurchschnittlicher Intelligenz (IQ von 55 und darunter), mit einer Behinderung, die angeboren ist oder in frühen Lebensjahren erworben wurde, und mit Anpassungs- und Verhaltensproblemen. Zur Zeit werden 3000 Kinder und Erwachsene täglich betreut, wobei Angaben über die Gesamtzahl von Behinderten nicht gemacht werden konnten (es existieren aber in allen Bereichen Wartelisten). Dafür stehen 900 hauptberufliche Mitarbeiter (incl. Verwaltungspersonal, Fahrer etc.) zur Verfügung. Ziel der Arbeit ist, die Behinderten weniger abhängig von anderen zu machen und sie zu befähigen, für sich selbst Entscheidungen zu treffen und die alltäglichen Anforderungen bewältigen zu können.

Das Angebot des Board gliedert sich in folgende Abschnitte:

1.1 Beratung und Hilfe

Soziale Dienste für Behinderte und ihre Familien.
Überprüfung der Fähigkeiten der Behinderten für eine Betreuung außerhalb der Familie, Einstufung in ein für sie angemessenes Programm, Beratung.
Psychologische und soziale Dienste, Beschäftigungstherapie in Kliniken und auch Einzeltherapie zu Hause.

1.2 Kleinkinderbereich

Betreuung und Hilfe für Eltern und Kind vom frühestmöglichen Zeitpunkt an auf Anforderung der Eltern. In zwei Einrichtungen werden die Eltern für die angemessene Betreuung und Förderung ihres Kindes geschult und im Hinblick auf Sprachförderung, therapeutische Maßnahmen etc. beraten.

1.3 Vorschul- und Schulbereich (3 – 6 Jahre bzw. 6 – 22 Jahre)

Betreuung von Kindern ab drei Jahre mit Entwicklungsverzögerungen oder -störungen in mindestens zwei Bereichen unter intensiver Einbeziehung der Eltern.
Schulpflichtige Kinder haben prinzipiell einen Anspruch auf den Besuch regulärer öffentlicher Schulen. Sofern eine angemessene Betreuung durch die Schule nicht möglich ist, erfolgt eine Überweisung an das Board, verbunden mit der Zahlung von 1.200 Dollar pro Jahr von der Schule an das Board. Die Erziehung basiert auf einem individuellen Programm für jedes Kind. Die Schwerpunkte umfassen

- die Fähigkeit zu kommunizieren
- Körperbeherrschung
- Verständnis von der eigenen Person und anderen
- Übernahme von Verantwortung bei der Schul- und Hausarbeit
- Bewegungsfähigkeit
- selbständige Gestaltung der Freizeit.

Unterrichtsmethoden und Schulausstattung sind darauf gerichtet, ein Lernen durch Handeln zu ermöglichen. Die Gruppengröße beträgt 12, das Mitarbeiter-Schülerverhältnis 1 : 4.

1.4 Angebote für Erwachsene

1.4.1

In Cuyahoga County gibt es sechs Einrichtungen, in denen zur Zeit 1230 Erwachsene zwischen 22 und 74 Jahren betreut werden. Grundprinzip der Arbeit ist, den Behinderten zu ermöglichen, auf der höchsten Stufe ihrer individuellen Kompetenz zu leben und zu arbeiten. Um diese zu ermitteln, wird zu Beginn ein *Individual Habilitation Plan* erstellt, der jährlich überprüft wird *(work evaluation)*. Von dessen Ergebnis hängt ab, in welche Art von Programm der Behinderte aufgenommen wird. Begleitet wird diese Einstufung durch eine Beratung *(vocational counselling)* des Behinderten und seiner Familie, die vor allem dazu dient, die Diagnose verständlich zu machen und angemessene Entscheidungen zu treffen. Für Behinderte, die nicht außerhalb der Wohnung arbeiten können und/oder die mit ihrer Familie in eine besondere Problemsituation geraten, bestehen die *Home Training and Family Support Services*. Sofern auch eine Betreuung zu Hause nicht mehr möglich ist, versuchen die *Residential Placement Coordination and Referral Services* bei einer Heimunterbringung zu helfen.

1.4.2

Für alle anderen ist die Haupt-Anlaufstation die *Beschützende Werkstatt*. Schwer Behinderte werden mit werkstatteigenen Bussen abgeholt. Andere mit geringerer Behinderung nehmen als erste Stufe an einem detailliert ausgearbeiteten Wegetraining *(Independent Travel Training)* teil, das ihnen am Schluß ermöglichen soll, die Werkstatt eigenständig und ohne fremde Hilfe mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu erreichen und wieder zu verlassen. Dazu gehört auch die Vorbereitung auf sachgerechtes Verhalten in Problemsituationen während der Fahrt; es ist nicht allein auf den Arbeitsweg bezogen, sondern umfaßt auch den Weg zum Einkaufen, zum Krankenhaus etc. Behinderte, die zu kontinuierlicher Arbeit nicht fähig sind, nehmen am *Daily Living Skill Training* teil. Es bezieht sich, orientiert an den individuellen Fähigkeiten, auf Körperpflege, Haushaltung, Zubereitung von Mahlzeiten usw. und soll langfristig ein unabhängiges Leben in eigener Wohnung ermöglichen. Mit *Basic Work Activities* werden die Behinderten beschäftigt, deren Arbeitsfähigkeit stark eingeschränkt ist. Mit *Standard Work Activities* werden einfache Auftragsarbeiten für Unternehmen umschrieben. Die darin Beschäftigten werden nach Stückzahl bzw. Leistung bezahlt. Gleichzeitig sollen dadurch Fähigkeiten erworben und trainiert werden, die Voraussetzung für Arbeit außerhalb der Werkstatt sind. In der gegenwärtigen Zeit der Rezession ist es häufig schwierig, solche Arbeitsaufträge zu erhalten.

Wer Fortschritte macht, erhält zusätzliche Förderung im Rahmen des *Work Adjustment*. Diese Behinderten verfügen über die erforderlichen technischen Fähigkeiten, haben aber noch Probleme z.B. im Bereich selbständigen Fahrens, des Befolgens von Anweisungen Vorgesetzter, kontinuierlicher Arbeit über einen ganzen Tag etc.

Die erste Stufe von Arbeit außerhalb der Werkstatt ist das *Internal On the Job Training*. Die Behinderten werden, individuell betreut von einem Mitarbeiter der Werkstatt, an Arbeitsplätzen der Kommune oder von Unternehmen eingesetzt und mit einfachen Arbeiten in ‚natürlicher' Umgebung befaßt. Das *Community On the Job Training* geht einen Schritt weiter. Es erfordert vom Behinderten mehr Selbständigkeit z.B. in der Zusammenarbeit mit nichtbehinderten Kollegen, eine längere Arbeitszeit usw. bei reduzierter Betreuung. Diese besteht vor allem im *Job Preparation Training*. Es umfaßt zusätzliche Aspekte wie Selbstverwaltung des Arbeitslohns, Zurechtfinden in allen möglichen sozialen Situationen usw.

Der letzte Schritt schließlich ist das *Job Placement*, die selbständige Tätigkeit in einem privaten oder staatlichen Unternehmen. 1982 war dies 29 Behinderten möglich. Während der ersten vier Jahre wird der/die Behinderte vom Board weiter betreut, das auch 50% der Personalkosten zahlt.

1.4.3

Dieses Stufenprogramm wird begleitet von Angeboten, die außer den Werkstattarbeitern auch anderen erwachsenen Behinderten offenstehen. Während des Tages wird ein *Speech, Language and Communication Skills Training* durchgeführt, das die mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit fördern soll. Neben hauptberuflichen Mitarbeitern sind hier häufig auch die Eltern beteiligt. Das *Human Growth and Development Training*, ebenfalls für alle Behinderten offen, befaßt sich vorwiegend mit emotionalen Fragen, zwischenmenschlichen

Beziehungen und Sexualerziehung. Dafür steht auch speziell für geistig Behinderte entwickeltes Lehrmaterial zur Verfügung. Nach Feierabend und an Wochenenden wird ein *Recreation and Leisure Skills Training* angeboten. Es umfaßt verschiedene Sportarten, gestaltende Tätigkeiten, gemeinsamen Einkauf usw.

2 Angebote für körperlich Behinderte in Cuyahoga Community College und in der Cleveland State University

2.1 CCC

Für körperbehinderte Studenten stehen dem College besondere Mittel zur Verfügung, um den Studenten so weit wie möglich eine Teilnahme an allen regulären Veranstaltungen zu ermöglichen. Für Blinde wird z.B. ein Vorlesedienst eingerichtet. Hörgeschädigte können von ‚Übersetzern' in die Lehrveranstaltungen begleitet werden, die die Inhalte in Zeichensprache übertragen. Außerdem sind spezielle Computer-Lehrprogramme vorhanden.

2.2 CSU

Das Hauptproblem besteht häufig in einer unzureichenden Vorbereitung der behinderten Studenten, die sich entweder in Wissensdefiziten äußert oder in mangelnden Erfahrungen mit Lernen in Gruppen (wenn sie z.B. bisher Einzelunterricht erhielten). Viele werden in ihrem Studienwunsch nicht von der Familie unterstützt.

Grundsätzlich sollen den behinderten Studenten alle Veranstaltungen offenstehen. Es gibt jedoch Probleme mit der ungenügenden Vorbereitung oder gar mit Widerständen des Lehrpersonals. Daher besteht die Hauptaufgabe der Betreuung behinderter Studenten in Gesprächen mit Lehrern und in einer schrittweisen Einführung der Studenten in den „heimlichen Lehrplan" der Universität. Die besonderen zusätzlichen Angebote umfassen individualisiertes Lernen (Einzelunterricht), Kleingruppenunterricht und Beratungsgespräche sowie Vorlese- und Übersetzerdienste. Besonderes Gewicht wird auf das Bemühen gelegt, die Sozialkontakte der Studenten zu verbessern, damit eine gegenseitige Hilfestellung möglich wird.

Horst Rippien

Einige Aspekte der Alfabetisierungsarbeit in Cleveland/Ohio

"American's position in the world may once have been reasonably secure with only a few exceptionally well-trained men and women. It is no longer."

Dieses Zitat entstammt der Studie "A nation at risk", die 1981 von Erziehungsminister T.H. Bell in Auftrag gegeben und 1983 von der "National Commission on Excellence in Education" der Öffentlichkeit vorgelegt wurde. Inwieweit Bestandsaufnahmen halbamtlicher Kommissionen die Realität adäquat widerspiegeln oder auch nur die Bewußtseinslage – in diesem Fall – der Bildungsarbeiter treffen, mag durchaus strittig sein. Ebenso begrenzt müssen Aussagen sein, die versuchen, aus wenigen Beobachtungen in einigen Bildungseinrichtungen allgemeine Schlüsse zu ziehen. In diesem Sinne sind die Formulierungen im folgenden mit Vorsicht zu genießen.

A nation at risk

Ganz so weit wie Georg Picht Anfang der 60er Jahre mochten die Mitglieder der "National Commission" nun doch nicht gehen. Anstelle einer „Bildungskatastrophe" beschworen sie lediglich die Gefahren herauf, denen sich die USA in bildungspolitischer Hinsicht in den vergangenen Jahren ausgesetzt haben. Auf allen Ebenen der Bildungsarbeit werden Substanzverluste konstatiert, wobei mit markigen Vergleichen nicht gespart wird: „Im Endeffekt haben wir einen Akt von unüberlegter, einseitiger bildungsmäßiger Abrüstung begangen." (1) Die „anschwellende Flut von Mediokrität" (ebenda), die das gesamte US-amerikanische Bildungswesen zu überschwemmen droht, hat viele Ursachen und mannigfaltige Äußerungsformen.

Als ein Indikator des desolaten Zustands werden Zahlen genannt, die auch in Gesprächen mit Bildungsarbeitern immer wieder auftauchen und somit zum Allgemeingut gehören dürften:
- Rund 23 Millionen erwachsene Amerikaner sind funktionale Analfabeten nach den Maßstäben der einfachsten Lese-, Schreib- und Verständnistests.
- Etwa 13 Prozent aller 17-jährigen in den USA müssen als funktionale Analfabeten eingestuft werden. Funktionales Analfabetentum unter jugendlichen Angehörigen ethnischer Minoritäten kann mit 40 Prozent angesetzt werden. (2)

Mögliche Konsequenzen dieser erschreckenden Bestandsaufnahme werden weniger im individuellen Bereich als unter dem Blickwinkel des nationalen Interesses beschrieben. Auf Regierungsebene wird Klage geführt über die stark eingeschränkten Chancen zur Partizipation am gesellschaftlichen und politischen Leben, mehr Aufmerksamkeit aber wird dem Umstand geschenkt, daß die USA unter anderem aufgrund von Fehlern in der Bildungspolitik dem verstärkten Druck von Konkurrenten auf dem ideologischen und ökonomischen Weltmarkt immer schlechter standhalten können. (3)

Auf vielen Gebieten wird versucht, diese Fehler auszuräumen, wobei der Veröffentlichung von "A nation at risk" unter Praktikern der Erwachsenenbildung fast so große Wirksamkeit auf der Legitimationsebene beigemessen wird wie in ökonomischer Hinsicht dem "Adult Education Act" von 1966. Vor diesem Hintergrund muß meines Erachtens die Alfabetisierungsarbeit gesehen werden, von der wir in Cleveland einige Aspekte kennengelernt haben.

Definitionsversuche

Peter Matzke von der Marburger Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft hat in seiner 1982 erschienenen Arbeit (4) empirische Untersuchungen zum funktionalen Analfabetismus zitiert, die seit 1840 in den USA durchgeführt werden. In seiner Zusammenschau wird deutlich, was auch aufgrund der Beobachtungen von Alfabetisierungskursen in Cleveland auffiel: Der Maßstab für "functional literacy" ist das grundlegende schriftsprachliche Bildungsniveau, das auf den verschiedenen Stufen der absolvierenden Schulklassen (grade level) erreicht wird. Trotz aller Vereinheitlichung der Maßstäbe wie beispielsweise durch den „standardized reading test" bleibt, auch für Bildungspraktiker für das Angebot an geeigneten Kursen in größerem Umfang eine Reihe von Problemen:

„Grundsätzlich ist hier die Frage zu stellen, inwieweit auf der Basis von 'grade level' und 'school leaving'-Statistiken eine Aussage über den eigentlichen Bildungsstand des einzelnen oder einer Gruppe möglich ist, denn dies setzt voraus, daß die absolvierten Schuljahre einen exakt bestimmbaren Leistungsstand dokumentieren und daß die Leistungsanforderungen auf einzelstaatlicher Ebene und im Vergleich zu allen Staaten auf einem bestimmten schulischen Level homogen sind. Daß dies nicht unbedingt der Fall ist, kommt in folgender Aussage zum Ausdruck:

'Some cities, for instance, have placed the number of functional illiterates at half the number of their high school graduates. Thirty states have found it necessary to require that those seeking a high school diploma give evidence of being able zu read and write at an eighth level.'

Zur Bestimmung der Gruppe der ‚funktionalen Analfabeten' bieten die 'grade-level'-Statistiken somit nur eine grobe Aussage über den eigentlichen Leistungsstand und Umfang dieser Gruppe." (5)

Wohlgemerkt, hierbei geht es um die Schwierigkeit, zum einen verläßliche Aussagen über Analfabetenpopulationen und zum anderen Grundlagen für die Entwicklung flächendeckender Alfabetisierungsmaßnahmen zu gewinnen. Für die individuelle Einstufung in Kurse können in den USA Hilfsmittel wie der "standardized reading test" sehr wohl benutzt werden, da die Mehrzahl der Angebote zur Alfabetisierung auf das Nachholen entweder des High-School-Diploma oder des GED zugeschnitten ist.

Neben den "grade levels" werden zur Bestimmung dessen, was Analfabetismus bedeutet, funktionale Kriterien herangezogen. Dr. Carolyn Leitman, Direktorin von "Development Education" am Cuyahoga Community College, unterscheidet vier Stufen zur Differenzierung mangelnder schriftsprachlicher Kompetenz:

- Non-Literacy: The individual is unable to read and write at all and has had less than five years formal schooling.
- Survival or Funktional Literacy: The individual reads with sufficient difficulty so as to impede further education and/or employment and has had no more than five years of schooling.
- Newly Illiterate: a) An employed adult who will not be re-employable once his present job disappears because his reading skills are deficient to meet new job or training demands.
  b) An individual who has completed secondary and even post-secondary education but for whom reading is not habitual but merely job-specific.
- The Uninformed: An adult lacking access to essential information as well as the ability to understand and transmit information.

Zielsetzungen

In den Definitionen von Dr. Leitman wird eine Schwerpunktsetzung deutlich, die sich von der bundesdeutschen Alfabetisierung wenigstens teilweise unterscheidet.

Obwohl das Problem des Analfabetismus in der BRD zu einem Zeitpunkt virulent wurde, zu dem Massenarbeitslosigkeit zum ersten Mal nach dem 2. Weltkrieg die (bundes)deutsche Öffentlichkeit erschütterte und obwohl die ersten Klienten vor allem zur besonders hart betroffenen Gruppe der unqualifizierten Arbeiter gehörten (und noch gehören), setzte sich in der BRD recht bald ein Begriff von Alfabetisierungsarbeit durch, der nicht ausschließlich auf die Vermittlung von schriftsprachlichen Fertigkeiten bezogen ist. Als ein Beispiel dafür mögen die Zielsetzungen dienen, die sich der Berliner AOB (Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe) gestellt hat:

„Lernen bedeutet für diesen Personenkreis, Ängste abzubauen (vor Geschriebenem, vor Einrichtungen wie der Volkshochschule und dem AOB, vor Lehrern als Autoritätspersonen, vor Mitmenschen). Es bedeutet weiterhin, soziale Verhaltensweisen, wie Kooperationsbereitschaft, einzuüben, Aufbau von gleichberechtigten Beziehungen kennenzulernen und darüber hinaus Wege zu finden, das eigene Selbstbewußtsein zu stabilisieren. Von daher ist die Behebung des Analfabetismus *mehr* als die Vermittlung der Kulturtechniken Lesen und Schreiben und die Aufarbeitung schulischer Defizite. Um diesen Rechnung zu tragen, enthält unsere pädagogische Arbeit drei inhaltliche Schwerpunkte:

a) Lese- und Schreibunterricht;
b) psycho-soziale Betreuung;
c) praktische Lebenshilfe." (6)

Diesem Ansatz, den ich einen sozialarbeiterischen nennen würde, steht in Cleveland (nach meinen Beobachtungen) ein Vorgehen gegenüber, das eher als employment-related zu beschreiben wäre. Das Erlernen schriftsprachlicher Techniken, fast immer verbunden mit der Vorbereitung auf das High-School-Diplom oder den GED-Test, wird verstanden als Aneignung von Qualifikationen, die für die Aufnahme einer (besseren) Arbeit Voraussetzung sind. Dieses Verständnis basiert auf der Vorstellung, daß jeder einzelne für seine Qualifikation selbst verantwortlich ist. Parallel dazu werden von offizieller und Wirtschaftsseite Defizite konstatiert und in den verschiedensten Bereichen angegangen. Die "National Commission" etwa zitiert Kreise der Wirtschaft und des Militärs:

"Business and military leaders complain that they are required to spend millions of dollars on costly remedial education and training programs in such basic skills as reading, writing, spelling, and computation. The Department of the Navy, for example, reported to the Commission that one-quarter of its recent recruits cannot read at the ninth grade level, the minimum needed simply to understand written safety instructions. Without remedial work they cannot even begin, much less complete, the sophisticated training essential in much of the modern military." (7)

Der generellen Forderung, das "human capital" aufzustocken, wird im Bereich der Alfabetisierung in einer Vielzahl von Institutionen und Initiativen nachgekommen, die für den bundesdeutschen Besucher verblüffend ist.

Träger

Alfabetisierungsarbeit in den USA gehört per definitionem zur "Adult Basic Education", zum Bereich der kompensatorischen Angebote, die mit Hilfe verschiedener Ansätze versuchen, dem anfangs beschriebenen Umfang des Problems Herr zu werden.

Neben der NALA, der National Affiliation for Literacy Advance, existiert die Organisation der "Literacy Volunteers of America", LVA – beides freiwillige Organisationen. Hoher ideeller Einsatz, standardisiertes Unterrichtsmaterial und Weiterbildungskurse für die Laienlehrer sind die Kennzeichen der Arbeit dieser Organisationen. Projekt: LEARN in Cleveland, das wir besucht haben, gehört zu NALA.

Basic Education nach dem Adult Education Act von 1966 wird von zahlreichen Trägern angeboten: von Schulen, Kirchen, Colleges, aber auch von Gewerkschaften und Unternehmen. Die meisten Angebote können mit den hiesigen Hauptschulabschluß-Kursen verglichen werden.

Daneben gibt es seit 1971 "Right to Read Programs" und die "Competency Based Programs", die schwerpunktmäßig von der US Army angeboten werden (zur Beschreibung dieser Programme und auch des "Barrio Education Project (BEP)" vgl. Matzke, a.a.O., S. 83 bis 93).

Kursorganisation und Methoden

Neben der erstaunlichen Vielfalt an Trägern und Anbietern von kompensatorischen Kursen fallen bereits auf den ersten Blick die methodischen Unterschiede im Bereich Alfabetisierung ins Auge. Exemplarisch (weil auch zufällig beobachtet) seien hier die Eindrücke aus dem Projekt: LEARN und aus drei Kursen zur ABE wiedergegeben.

Project: LEARN arbeitet in einem one-to-one-System mit freiwilligen Helfern, die sich verpflichten, fünf Stunden pro Woche ein Jahr lang einen Analfabeten zu betreuen. Irgendwelche Qualifikationsmerkmale für die Tätigkeit als Betreuer gibt es nicht. Dies erfordert den Einsatz von hochgradig standardisiertem Alfabetisierungsmaterial. Die Betreuer arbeiten mit ihren Schützlingen Kapitel für Kapitel eines fünf Bände umfassenden Unterrichtswerkes durch. Als Begründung für die hochgradige Isolation in diesem Lernverfahren wird angegeben, daß die meisten Analfabeten die Öffentlichkeit scheuen. Der Prozentsatz der Abbrecher wird mit etwa 40 Prozent angegeben.
Gearbeitet wird vornehmlich mit der Buchstabiermethode, jeder Tutor bekommt ein Manual an die Hand, das ihn (bzw. meistens sie) mit Informationen über Analfabetismus, methodischen Hinweisen und Empfehlungen für den Umgang mit den Klienten versieht. (8)

Aus den Besuchen in anderen Kursen, beispielsweise im CCC – Eastern Campus, fällt auf, daß der Schwerpunkt der Arbeit in individualisierten und standardisierten Lernprogrammen liegt. Diese Schwerpunktsetzung hängt wohl eng zusammen mit dem amerikanischen Schulsystem. Jeder Schüler und demzufolge auch jeder Erwachsene, der einen Schulabschluß nachholen will, wird zu jeder Zeit und in jedem Fach einer Unmenge verschiedener Tests unterzogen. Bei Erreichen einer bestimmten Mindestpunktzahl kann der oder die Betreffende das Material für die jeweils nächste Stufe erarbeiten. Die Kursleiter und Lehrer in diesen Veranstaltungen fungieren als Berater, die immer dann eingreifen, wenn ein Schüler oder eine Schülerin Schwierigkeiten mit dem standardisierten Material hat. Vor allem bei dem abendlichen Besuch einer Klasse, die sich auf den Highschool-Abschluß vorbereitet, werden die gravierenden Unterschiede zu unserem Bildungssystem und zu unseren Alfabetisierungskursen deutlich. Die Atomisierung des Lernprozesses geht soweit, daß jeder einzelne Teilnehmer vor einem Datensichtgerät sitzt, auf dem ihm die zu lösenden Aufgaben gezeigt werden. Ein Unterrichtsgespräch in unserem Sinne findet nicht statt. In verschiedenen Diskussionen wird als Grund dafür angegeben, daß diejenigen, die den Schulabschluß nachholen wollen, sich unbedingt auf die Prüfung vorbereiten wollen. Demzufolge würden soziale Lernziele nicht als notwendig erachtet. Die Vorbereitung auf Multiple-Choice-Tests, die nicht nur in Schulen, sondern auch in Betrieben angewandt werden, scheint eine Art Überlebenstraining für das Leben in den Vereinigten Staaten darzustellen.

Schlußüberlegungen

Alfabetisierung in Cleveland ist mit der Alfabetisierung in Marburg oder einer anderen bundesdeutschen Stadt kaum zu vergleichen. Die Intention der Alfabetisierungskurse in Cleveland scheint die Mehrung des human capital zu sein, bzw. die Erkenntnis, daß erfolgreiches Bestehen auf dem Arbeitsmarkt von der Beherrschung elementarer Kulturtechniken abhängt. Wenn dies auf der Ebene der politisch Verantwortlichen einhergeht mit der Sorge um die ökonomische, strategische und moralische Stärke der USA, mag uns dies funktional in einem negativen Sinn erscheinen. Andererseits sind dadurch aber auch Politikern Rückzüge aus der Finanzierung erschwert, wie sie in „diesem unserem Lande" leichter möglich sind, indem Alfabetisierung zu häufig als caritatives Zuschußgeschäft gesehen wird.

Die Gefahren der methodischen Monokultur, der Stadardisierung des Lehrmaterials und der Isolation der Teilnehmer scheinen unsere amerikanischen Kollegen als gering einzuschätzen.

Der durchschnittliche Standard der High School liegt noch niedriger als bei uns. Bemerkenswert ist die Tatsache, daß ein hoher Prozentsatz von Erstsemestern an der Universität offensichtlich deutliche Defizite in den Fertigkeiten Lesen und Schreiben aufweist. Fast jede Universität ist daher gezwungen, Stützkurse für solche Studenten anzubieten.

Ungebrochen scheint aber trotzdem der Optimismus der Offiziellen:

"It is their America, and the America of all of us, that is at risk; it is to each of us that this imperative is addressed. It is by our willingness to take up the challenge, and our resolve to see it through, that America's place in the world will be either secured or forfeited. Americans have succeeded before and so we shall again." (9)

Anmerkungen

1. A nation at risk, vorgelegt von der "National Commission on Excellence in Education", S. 5
2. ebenda, S. 8
3. vgl. ebenda, S. 6 f
4. Peter Matzke, Funktionaler Analfabetismus in den USA, München 1982
5. ebenda, S. 36
6. U. Jaehn, M. Lindemann, M. Müller, J. Rothenburg, L. Zeller: Die Arbeit des Arbeitskreises Orientierungs- und Bildungshilfe (AOB), in: OBST 23, Analfabetismus in der BRD
7. A nation at risk, a.a.O., S. 9
8. TUTOR, techniques used in the teaching of reading, Syracuse, New York. (Dieses Handbuch wird von den "Literacy Volunteers of America" herausgegeben, offensichtlich aber auch von NALA mitbenutzt).
9. A nation at risk, a.a.O., S. 36

Jürgen Putzar

Aspekte der SENIORENBILDUNG in den Vereinigten Staaten von Amerika am Beispiel von Einrichtungen, Programmen und Aktivitäten in Cleveland/Ohio

1. Nomenklatur

Zielgruppe: older adults, seniors
older citizens
elder students
the elderly
senior adults
Seniorenprogramm: elders' program

2. Einleitung

Weiterbildung für Senioren in den USA ist einer von vielen Bereichen, die alle in ein Informationsgeflecht eingebunden sind, das die Bedürfnisse der Senioren abdeckt. Nützlich ist daher eine Einrichtung wie der Senior Information Service, eine Dienstleistung des CIVAC (Community Information Volunteer Action Center). Hier wird älteren Erwachsenen Aufklärung über Einrichtungen und Programme zuteil, die z.T. lebensnotwendig sein können. Im einzelnen werden Ratschläge über Finanzen, Ernährung, Wohnung, Gesundheit, Verbraucherberatung, Rechtsberatung, Altenzentren, Arbeit und Weiterbildung gegeben.

Wie das amerikanische Weiterbildungssystem überhaupt einen erstaunlichen Reichtum hinsichtlich der Institutionen und der Angebote zeigt, so wird auch die Seniorenbildung von den verschiedensten Seiten her angegangen. In den Vereinigten Staaten leben ca. 63 Millionen Bürgerinnen und Bürger, die über 60 Jahre alt sind. Schon von daher ergibt sich ein starker Bedarf nach Aktivitäten im Bildungssektor. Generell ist zu sagen, daß Inhalte und Formen der Seniorenbildung mit denen in der Bundesrepublik korrespondieren. Um einen Einblick in diese Vielfalt zu gewinnen, seien im folgenden einige Bildungseinrichtungen und deren Seniorenprogramme in ihren Zielsetzungen kurz umrissen.

3. Öffnung der Universität für die Seniorenbildung

Erwachsenenbildung und Seniorenbildung als ein Teil davon werden im allgemeinen in den Vereinigten Staaten schon rein institutionell in andere Bildungseinrichtungen wie Universitäten und Colleges integriert. Als ein Beispiel hierfür mag die Case Western Reserve University gelten, in deren Western Reserve College die Weiterbildung organisiert wird und stattfindet. Ausgerichtet in ihrem Anspruch auf rein akademische Themen, werden hier Vorträge, Vortragsreihen, Kurse und Seminare für Teilnehmer aller Altersstufen angeboten, die an Philosophie, an der Analyse von sozialen Problemen, an Geschichte und Kultur und an Literaturgeschichte interessiert sind. Die Organisatoren zeigten einen gewissen Stolz über das erreichte Niveau, wobei ihre Orientierung an der eigenen Einrichtung, der Universität, offensichtlich war.

4. Seniorenprogramm in einem College – Weiterbildung und Annäherung der Generationen

Das Cuyahoga Community College Elders' Program, also das Seniorenprogramm dieses Colleges, bietet eine reichhaltige Auswahl von Veranstaltungen für Senioren an, sowohl auf dem Sektor Bildung als auch im Bereich des Einübens von für das alltägliche Leben notwendigen Verhaltenweisen. Dahinter steht die Grundauffassung, daß ältere Mitbürgerinnen und Mitbürger das gleiche Bedürfnis nach intellektueller und kultureller Anregung haben wie jede andere Altersgruppe. So werden die Senioren auch in allen Phasen der Planung und Durchführung von Bildungsprogrammen hinzugezogen. Im einzelnen handelt es sich dabei um die folgenden Komplexe:

a) Programm 60
Als Reaktion auf den Erlaß 497, nach dem die Veranstaltungen der staatlichen Colleges und Universitäten für über 60 Jahre alte Mitbürger zugänglich gemacht wurden, richtete das College das "Program 60" ein, an dem ca. 250 Teilnehmer nach freier Wahl, ohne Studiengebühren zu zahlen, partizipieren.

b) Seniorenbildung außerhalb des Colleges
Da viele ältere Mitbürger nicht mehr so beweglich sind, hat das College etwa 50 Kurse in 20 bis 25 verschiedenen Veranstaltungsorten wie Altentagesstätten, Altenheimen und Gemeindezentren eingerichtet, die über den gesamten Einzugsbereich verstreut sind.

c) Elders' Campus
Für die Gruppe von Senioren, die nicht am "Program 60" teilnehmen können, wurden Veranstaltungen eingerichtet, die einmal wöchentlich im College stattfinden. Dabei wird das Programm von Senioren geplant und durchgeführt, was zur Folge hat, daß auch altenspezifische Probleme in Form von Seminaren, Workshops und Kursen analysiert und diskutiert werden. Wöchentlich werden von den Dozenten mit Leitung und Studenten des Colleges Besprechungen abgehalten, in denen die Inhalte und Erfahrungen des laufenden Programms besprochen und ausgewertet werden. Im letzten Jahr nahmen ca. 550 Personen an diesem Programm teil.

d) Project Handclasp
Das Projekt Händedruck (Project Handclasp) hat zum Ziel, College-Studenten und Senioren in Wochenendseminaren zusammenzubringen, um Themen zu bearbeiten, die aus den Bereichen Bildung und Gesellschaft stammen, und gemeinsam die Freizeit zu gestalten. Das von einem Ausschuß, der sich aus College-Studenten und Senioren zusammensetzt, geplante Programm hat drei Zielpunkte: erstens Gespür, Verständnis und Respekt zwischen den Generationen zu wecken, zweitens eine positive Einstellung zum Altern zu gewinnen und drittens junge Erwachsene als Element der eigenen Persönlichkeitsentwicklung zum Miteinander mit Älteren zu führen.

c)
Schließlich sei noch auf eine Reihe von anderen Programmen verwiesen wie das "British Experience Project", in dem Fragen des Alterns, der Gerontologie erörtert werden, oder Kurse für Familienmitglieder von Senioren, die Tips für Pflege und Hilfe geben, sowie mancherlei spezielle Seminare und Kurse, die sich am Bedarf der Senioren orientieren.

5. Elderhostel – Heimvolkshochschule für Senioren in Einrichtungen des 1. und 2. Bildungsweges

Die Bezeichnung "Elderhostel" wurde in Anlehnung an "Youthhostel" geschaffen und bezeichnet so etwas wie *Heimvolkshochschule für Senioren,* die jedoch immer in große Bildungseinrichtungen integriert ist. Elderhostel verbindet die besten Traditionen von Bildung mit dem Gedanken, daß man sich in einer angenehmen Umgebung – fern vom Alltag – und gut aufgehoben und betreut in einer Bildungsstätte unter Gleichgesinnten am wohlsten fühlt und für neue Erfahrungen positiv eingestimmt wird. Durch die ursprüngliche Idee der Jugendherbergen und in Anlehnung an die Volkshochschulbewegung in Europa entstand hier eine Bewegung, die sich zum Ziel setzt, ältere Mitbürgerinnen und Mitbürger im weitesten Sinne zu bilden. Im Hintergrund steht die Überzeugung, daß Ruhestand nichts zu tun hat mit Stillstand, im Gegenteil, daß die dritte Lebensphase die Möglichkeit eröffnet, sich neuen Erkenntnissen und Erfahrungen zu öffnen und darüber neue Lebensfreude zu gewinnen.

Die Elderhostel-Bewegung umspannt inzwischen ein „Netzwerk" von über 700 Colleges, Universitäten, Schulen, Volkshochschulen und anderen Institutionen in den USA, in Canada, auf den Bermudas, sowie Mexiko, Großbritannien, Skandinavien, Holland, Frankreich, Deutschland, Israel und Italien, wo jeweils preisgünstige, zeitlich über kurze Zeit laufende Programme für ältere Erwachsene angeboten werden. Die meisten Veranstaltungen beginnen Sonntagabend und enden Samstagmorgen und wenden sich an Gruppen von 35 bis 45 Teilnehmern. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, daß die Atmosphäre freundlich und menschlich ist, wobei das Einbringen eigener, individueller Aspekte große Bedeutung hat: Neue Freundschaften zu schließen wird ermöglicht und steuert zu einem gelösten Lernverhalten bei. Als Teilnehmer werden Erwachsene ab 60 Jahren aufgenommen.

Die Programme bieten eine große Vielfalt von Veranstaltungen sowohl aus den Gebieten der Geisteswissenschaften und freien Künste als auch aus den Naturwissenschaften an. Hinzu kommen Kurse, in denen die unterschiedlichsten Aspekte menschlichen Zusammenlebens und menschlicher Existenz behandelt werden. Daß es hierbei keine Examina oder Abschlüsse irgendwelcher Art gibt, versteht sich von selbst. Die Dozenten und Referenten werden aus der jeweiligen Institution gewonnen. Obwohl die Programme in akademischen Bereichen angesiedelt sind und in der Regel von universitär vorgebildeten Dozenten konzipiert und geleitet werden, kann jedermann mit unterschiedlicher Vorbildung daran teilnehmen.

Im allgemeinen finden die Kurse während des akademischen Jahres, also von September bis Mai, statt; während der Sommerpause werden Sonderprogramme mit besonders niedrigen Gebühren (für 1984 190 Dollar pro Wochenkurs, alles inclusive) durchgeführt.

Die Leistungen umfassen Unterbringung, Verpflegung, gebuchte Kurse sowie eine Reihe von zusätzlichen Freizeitangeboten, die jedoch je nach Einrichtung differieren. Zumeist hat die betreffende Bildungseinrichtung Veranstaltungen aus dem Freizeitbereich in verschiedenen Formen wie Ausstellungen, Vorlesungen in ihr reguläres Programm einbezogen. Daneben bleibt genügend freie Zeit für die Teilnehmer, um die Umgebung auf eigene Faust zu erkunden und die anderen Gruppenmitglieder kennenzulernen. Es wird jedoch betont, daß das Elderhostel–Programm keine Besichtigungen und Erholungsziele beinhaltet, jedenfalls nicht in erster Linie. Es ist zunächst einmal ein Bildungsprogramm, dessen Teilnehmer als „Studenten" (students), nicht als Touristen angesehen werden.

Die Unterbringung erfolgt in Einzel- und Doppelzimmern, wie sie in den Bildungseinrichtungen vorhanden sind und als einfach, aber sauber charakterisiert werden können. Die Verpflegung ist die gleiche wie die der Schüler und Studenten, also ausreichend und nahrhaft. Feinschmeckeransprüche werden nicht befriedigt, aber auch nicht gestellt.

Die Elderhostel-Bewegung, denn letztlich handelt es sich um eine solche, hat in den letzten neun Jahren über 150.000 Senioren in ihren Kursen fortgebildet und ist eine internationale gemeinnützige Gesellschaft, die sich zum Ziel gesetzt hat, für ältere Erwachsene zu möglichst geringen Eigenkosten ein umfangreiches Bildungsprogramm anzubieten. Die Verwaltungskosten werden durch Gebühren und Spenden getragen, eine staatliche Förderung besteht nicht und wird auch nicht angestrebt, um die Unabhängigkeit zu wahren. Daher wurde ein "Elderhostel Independence Fund" eingerichtet, auf den steuerlich abzugsfähige Spenden eingezahlt werden können. Analysiert man einmal die vorliegenden Programminhalte, so fallen einige Schwerpunkte auf, die in die folgenden Fachbereiche aufgegliedert werden können:

- *Politische und soziale Bildung*
  Beispiele: Vergleich der amerikanischen und der kanadischen Regierungsform, Medizin und Moral, "Unsere Zukunft ist jetzt", Praxis und Theorie der amerikanischen Politik
- *Persönlichkeitsbildung*
  Beispiele: Verhaltenstraining, Spiele und Gruppenerfahrung, Psychotherapie
- *Kreative Bildung*
  Beispiele: Zeichnen und Malen, Freilandzeichnen, Naturfotografie, Keramik, Western Music, Tanz, Jazztanz
- *Sport, Gesundheitsbildung*
  Beispiele: Skifahren, Wandern, Aerobic
- *Geschichte, Religion*
  Beispiele: praktische Archäologie, Lektüre der Heiligen Schrift, Geschichte der Indianer
- *Technische Bildung*
  Beispiel: "Computer für jedermann"
- *Naturwissenschaften*
  Beispiele: Naturgeschichte des Yosemite Nationalparks, Ergebnisse der Meeresforschung, geologische Exkursionen, Gartenbau, Forstkunde und Reservate
- *Kunst und Kultur*
  Beispiele: Stile in der Architektur, moderne Short Stories, Irische Kunst.

Geht man rein numerisch vor, so zeigt sich, daß der Hauptakzent auf den Bereichen Persönlichkeitsbildung, Naturwissenschaften, Geschichte und Politik liegt, allerdings fast immer mit unmittelbar praktischem Bezug, der dann im Text der ausgedruckten Programme hergestellt wird.

Im Staate Ohio gibt es insgesamt 14 Bildungseinrichtungen, die Elderhostels in ihren Mauern bergen und 1983 22 Wochen lang Kurse für Senioren angeboten haben. Dabei handelt es sich, wie oben dargestellt, um Bildungsmaßnahmen, die generell über eine Woche laufen.

Am Rande sei vermerkt, daß auch aus der Bundesrepublik Deutschland sechs Einrichtungen im Gesamtkatalog der Elderhostels aufgeführt sind und der Elderhostel-Bewegung zuzurechnen sind, und zwar Haus Buchenried (München), Heim-VHS Jagdschloß Göhrde, Heim-VHS Schloß Dhaun (Kirn an der Nahe), Ländliche Heim-VHS Goslar, Pfalzakademie (Lambrecht) und Heim-VHS Schloß Mickeln (Düsseldorf).

Reports on Target Group Work
in the Federal Republic of Germany

Comparisons of Adult Education Programs in the Federal Republic of Germany and the United States: An Overview

by Allan V. Swanson

My two-week trip to the Federal Republic of Germany with members of the Adult Education Council of Greater Cleveland in November, 1984, brought into focus some similarities and differences in the approach to various forms of adult education practiced in Germany and the United States. On preliminary examination, the goals appear very similar, but the methods and emphases are somewhat different.

Cultural factors probably account for some of the differences, but there are more powerful economic and social forces which accelerate or retard momentum. Inflation and recession in the Federal Republic and in the United States tend to move the same way and there are similar responses of expansion and contraction of educational services. What became quickly apparent is that the government in the Federal Republic is highly involved with the distribution of funds and is in a better position to effect change through monetary means than is the federal government of the United States. The "hands off" policy toward education practiced by the U.S. government is actually moving even farther away from control under today's conservative leadership.

In the Federal Republic, the government appears to focus on carrying out policies it sees as appropriate for the education of the citizenry in general and special target groups in particular. An example is its educational policy for the Turkish population, which is intermixed educationally, but much less so socially and culturally. Another is its policy concerning educational opportunities for women and older adults.

Comparisons at the University Level

From a physical perspective, universities in Germany seem much like many seen in the United States. But as questions are asked and answered, some substantial differences emerge. In Germany, qualifications for university entry are more rigid than those in the United States. Curricula are the product not only of faculty creativity but also of federal government requirements and approval. Housing is an individual student concern rather than an institutional matter.

The faculties in German universities have a more precise expectation of student capabilities than their counterparts in the United States. The greater use of preparatory examinations allows German university faculty to avoid some of the unknowns of the United States system, which draws students from more diverse preparatory backgrounds at the public and private secondary school levels.

The government of the Federal Republic has provided some funds to universities for adult education programs. In some instances, such as education for older adults, however, the funds allocated by the government for program development have come before plans have been made by faculty or administration. It should be noted that some concerned members of both groups have moved ahead with well-conceived plans and programs, but no large scale movement has been undertaken. Programs for women appear to be moving more slowly than in the United States. University faculties in Germany seem more concerned with technological or socio-political issues. In the United States, faculty and administrators are perhaps more motivated by a large and growing student voice from women and elders asking for relevant curricula, schedules, and services.

Comparisons of Union and Worker Education

The opportunity to stay for a week at the IG-Metall Bildungszentrum (Metal Workers Union Education Center) in Sprockhövel provided an insight into one type of union/worker training. The facilities provided in the center are excellent for bringing in German workers for week-long technical and political training.

German workers are given the opportunity to participate in adult education programs provided by the unions such as IG-Metall based on interest in leadership, union loyality, specific concerns for the problems of labor, and working collaboratively with their peers. Teachers, who are recruited from the membership, may bring some university training but mostly experiential backgrounds to this task. Workers study technical subjects

as well as an array of others such as human relations, workers' rights, collective bargaining, and other union concerns.

Current training opportunities for United States workers seem to consist of more special programs by universities and other institutions that will provide needed basic skills or develop the capacity to move to other types of supervisory or technical positions. Recent union contracts have made it possible for many workers to change employment within or even outside a company to offset the effects of job phase-out.

The Berufsförderungszentrum (Vocation Promotion Center) in Essen is a particularly impressive training center with several notable contrasts to the average worker education programs and facilities in the United States. One innovation is the technique of a simulated business operation where office workers role play different functions. The entire enterprise operates as a viable company stopping short of reality only in the sense that no monies change hands. Role changes take place at the direction of the instructors.

Another emphasis noted at the Essen training center was the concern for personal adjustment, family compatibility, and skill matching. There is an extensive period of evaluation and problem diagnosis prior to training for any position. Empirical research on the courses makes possible continuous improvement.

The program was initiated and is supported financially by the government of the Federal Republic, the state government of North-Rhine-Westphalia, and several non-public sponsors. Worker eligibility for the program comes from referrals from local labor offices, but includes, significantly, those youth who have never held a job because of lack of opportunity. The entry to this training is in great demand, and it may require a wait of up to 1 1/2 years.

An impressive factor is that there is no ultimate failure from the perspective of the center. As long as an individual maintains motivation and progress, he/she can reenter the program even after an initial failure. Such programs in the United States, particularly government sponsored programs, would be hard to find. The United States training emphasis is most frequently aimed simply at more immediate and job-related trainee needs. The demand from students is probably nearly the same, however, because unemployment continues at high levels in both countries.

Comparisons of Volkshochschule/Citizen Education

The German Volkshochschulen (folk high schools) serve the need for citizen education in the Federal Republic in much the same fashion as community education programs do in the United States. Adult basic education is a major function. While the need is great in both countries, one difference is the American preoccupation with certificates. The General Educational Development Certificate (G.E.D.), a high school equivalency diploma, is often a necessity for job placement, and it is almost always a minimum requirement for college entry.

The folk high schools in Germany clearly bridge a skills education gap for such persons as immigrants needing second language fluency and basic job skills. In the typical Volkshochschule there is also a wide range of courses in areas such as domestic skills, recreation, crafts, and the always present opportunity for political study and debate. Here, too, the German women and elders are perhaps best served. The smaller, less metropolitan programs have a higher percentage of these types of courses.

Instructors in the folk high schools receive relatively low wages. As no formal certification is required, the instructors are usually experienced in their subject area, but lack specific training in adult education. The students seem responsive and grateful for low-cost access to good learning programs.

Responsive students and the course distribution described above are not unlike similar programs in the United States. What does seem different is the frequency with which workers in different businesses and production organizations are referred to the Volkshochschulen. This is a desired benefit for which, again, there has been governmental encouragement, sometimes local as well as national.

Comparisons of Church and Participant-Sponsored Educational Programs

In the United States, religious instruction is not supported or controlled by the federal government. It is financially dependent on philanthropic contributions. Germany, on the other hand, has a 1% income tax allocation for the churches. Some of this money is supplemented by contributions for educational purposes.

Judging from discussions and materials provided by the German Evangelical Academies, active church membership in the Federal Republic is considered to be only about 10%. Due, perhaps, to this and also to the federal government's view that non-governmental agencies can best perform many social services, many of the tax funds go into Kindergartens, hospitals for the handicapped, counceling centers, and the like. Those funds which are targeted for education are not allocated so much for programs of worships or doctrine as for issue-oriented themes such as politics, energy, and ecology. Although most United States churches have something like a commission on current issues, many congregations, particularly in more conservative groups, demand more emphasis on Bible study.

In both countries the need for education of those less fortunate is often undertaken by those who donate their time and skills. One simple but poignant example from Berlin was Trödelei, a storefront school for illiterates which draws its momentum from the energies and abilities of M.L. Oswald. With no outside funding and only the income from the secondhand items donated and sold from the store, this center accomplishes both the teaching of literacy and the publication of a neighborhood newspaper. Rather than to attempt a contrast here, it is sufficient to say that the need for such caring and trust is universal.

Reflections

The topics covered in this paper have been dealt with in a somewhat cursory and impressionistic way. Some of them will be covered in more detail in other presentations in this volume. It seems appropriate to note that the topics chosen were those that had the greatest impact on the author.

Two aspects of adult education in the Federal Republic of Germany that seemed to be receiving special attention at the time of our visit were the education and training of young foreigners for vocational and social integration and the training of adult educators. The former effort is a response to a much higher level of population movement in Europe and is aimed at dealing with a major social integration task in Germany. The latter is a university-based program for preparation of educators at various levels.

In summary, adult educators in Germany are a very diverse group, but they are highly motivated to achieve the goals of solving social problems, preparing the working class for more efficient economic productivity, and filling in gaps in the traditional education process. In the United States, adult educators are doing many of the same things, but there is much more of an effort to channel students toward the acquisition of an academic degree or diploma.

Employment Policy and Worker Education in the Federal Republic of Germany and the United States

by Lewis E. Patterson

The industrial economies and the constitutional democratic governments of the Federal Republic of Germany and the United States of America have fostered many similar employment policies in the two countries. Two discussions between the author and members of the German Volkshochschule (Folk High School) Association delegation who visited Cleveland, Ohio, in the fall of 1983 also suggested that there may be important differences in the way the average citizen in each country views the relationships among the worker, the employer, and the government.

Discussion first focused on the question of unemployment and the worker's responsibility to take the initiative in finding new employment. The Germans in the seminar observed that the Americans in the group regarded the problem almost exclusively as the worker's problem to solve, and observed that we did not seem to assign much responsibility to the government to assure employment. This raised the obvious question of whether the employment policies of the two governments do in fact differ in significant ways.

Further discussion emerged from a review of the curricula of the Volkshochschulen. Americans reviewing the curricula were mystified by the several listings in most of the bulletins that referred to "political education." Explanations offered suggested that no exact counterpart to this subject matter – focusing on worker rights and employment policy – seemed to exist in American adult education. What exactly is political education, how does it fit into German scheme of adult education, and is there really no American counterpart? These were questions which helped us focus our observations when an American delegation from the Adult Education Council of Greater Cleveland made its follow-up visit to the Federal Republic in the fall of 1984.

The American delegation was also interested to learn how extensively the Volkshochschule addressed job-related skills in the curriculum. In America vocational updating and upgrating is accomplished in community adult education programs, university continuing education programs, and programs offered on-site by employers. We wanted to see what comparisons could be made with the German system.

Opportunities to Study Worker Education

The visitation by the American delegation was well planned by our German hosts to permit observation of worker education and exposure to federal employment policies in the seminar room and in various training programs. We met with officials of the Federal Employment Institute (Arbeitsamt), visited a major vocational training center (Berufsförderungszentrum) in Essen, and saw training programs for foreign workers and for the mentally handicapped in Berlin. The opportunity to live for a week in the IG Metall (Metal Worker's Union) Training Center at Sprockhövel provided an unusual opportunity to observe one form of political education. And, of course, since the focus of the exchange was the Volkshochschule, we had the opportunity to visit no less than five different adult education centers and the Adult Education Association (Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.; DVV) headquarters in Bonn.

Employment Policy

Throughout the period of visitation in Germany, the impression prevailed that the government there provides a more comprehensive social safety net for unemployed and underemployed workers than is true in the United States. A comparison of printed documents describing American and German policy, however, proved to be a demanding process. One paper (Junesius & von Ravenau, 1979) was devoted entirely to the problems of making international comparisons in unemployment statistics, specifically between the Republic of Germany and the United States. Even the definitions of unemployment vary. The problem of comparison is further complicated by the fact that each of the fifty states of the United States administers employment policy in ways that can result in differences from state to state in matters such as who is considered unemployed, what benefits and services may be available, and for what duration benefits may be received.

At a superficial level of review, it may be stated that the government of the United States and Germany address many of the same issues in their employment policies. Both begin with an assumption that it is an appropriate role of government to assure maximum employment of the populace, both provide occupational information and placement assistance for the unemployed, both provide unemployment compensation, and both sponsor vocational education and public works projects.

A more careful review of employment policy, albeit still far short of a thorough scholary analysis, begins to reveal major differences, however. In general, German policy treats full employment as an achievable goal and provides benefits to the unemployed that allow the worker to more nearly maintain his/her previous economic status during periods of unemployment. A fully covered German worker receives 68% of his/her previous earnings for the first 312 days following loss of employment, followed by the possibility of an additional year of benefits at the rate of 58% of wages (Federal Employment Institute, 1979, pp. 52–54). By contrast, unemployment compensation in the United States amounts to only about 37% of weekly wages in the average and the duration of benefits is substantially shorter, typically 26 weeks in most states (Tax Foundation, Inc., 1982, p. 20, p. 37). An informal check with the German Federal Employment Institute and the U.S. Bureau of Employment Security revealed that these data, though five years old, are still correct.

Besides salary replacement benefits, German workers also receive continued coverage under compulsory health insurance, paid for by the Federal Employment Institute, and their compulsory pension insurance is also paid by the government. In the United States, health insurance is not compulsory, though many employed workers are covered by plans paid fully or partly by their employers. In times of unemployment, family financial security is often jeopardized by loss of health insurance for the worker and his/her dependents. Likewise, there is no provision for continued contributions to pension plans, including Social Security, during periods of unemployment.

Though job placement services in the two nations bear certain similarities, the German Federal Employment Institute is also able under certain circumstances to subsidize the cost of application and travel to an interview and of moving to a new location. Subsidized vocational retraining is also available to a broader range of workers and skill levels, unlike manpower programs in the United States that focus primarily on the very poor and the unskilled.

Clearly, the Federal Republic of Germany has not solved all problems of unemployment and underemployment. Foreign workers seem to be an underprivileged class, poor in skills and sometimes ineligible for employment and training opportunities. Waiting periods for entering vocational retraining programs such as those at the center in Essen can be two years or more. Unemployment in the Federal Republic of Germany has reached a postwar high and approximates that of the United States.

Nevertheless, it seems clear to this American observer that the German Government does assume a larger role in assisting the general population with unemployment problems than is typical in the United States. Help with finding employment is more comprehensive and so are the benefits during any period of unemployment. The American tradition of rugged individualism may be contrasted with greater emphasis on collective solutions to social problems in the Federal Republic. These differences set the tone for the discussion of worker education that follows.

Worker Education

Political Education. For the benefit of American readers, political education may be defined as teaching workers to make the best use of rights and laws. It includes understanding of the employer, of the economic system, and of the society.

As practiced in the Volkshochschule, political education ". . . has the task of explaining the justification for parliamentary democracy. The VHS offers opportunity for communication about various interpretations of our social situation without leading to one-sided indoctrination" (Deutscher Volkshochschul-Verband, undated, p. 21). One prominent form of political education in the Volkshochschule focuses on the rights of women and minorities. Other classes focus more generally on labor law as it affects the relationship of the individual and the employer, the relationship of labor unions and the employer, or the safety and protection of the worker.

Political education as practiced by the labor unions differs from political education in the Volkshochschule in that it does attempt to indoctrinate workers with a particular viewpoint. It "is seen as preparation for the social confrontations at the place of work and in society at large. This training supports the policy of step-by-step ateration of existing conditions and provides evidence that the latter can be changed by showing how they came into being" (IG-Metall, undated, p. 20). In other words, labor unions secure the support of their membership for their bargaining positions through the process of political education. The unions have developed policy positions on a wide variety of issues such as social and economic conditions, vocational training, women workers, foreign workers, etc. The unions have established elaborate training facilities exemplified by the IG-Metall Center at Sprockhövel for the expressed purpose of informing their membership of these political positions. Though American trade unions have similar objectives of securing worker support through information, no comparable procedure exists for reaching so much of the membership with systematically designed education.

It appears to the author that German citizens are much more attuned to political questions than their American counterparts – that they take very seriously their opportunity and responsibility to influence policies of the government. There is a sense that policies belong to the people and can be changed by the people. Americans, on the other hand, seem more inclined to see Federal policy as so remote that the individual has a small chance of being influential. Perhaps the differences are due to the differences in the size of the two nations and the greater diversity of America. Perhaps Germans value their democracy more personally because of the loss of that democracy during the Third Reich. And perhaps organized political education in adult education settings could serve a purpose in making Americans more aware of their political heritage and political power.

Continuing Vocational Education. As in America, continuing vocational preparation may be found in many German institutions – government-sponsored programs, business and industry, the polytechnical schools, and the Volkshochschulen. The universities do not seem to be extensively involved in continuing vocational education as they are in the United States, but that is at least partly because the German universities concentrate on classical arts and sciences education, leaving technology to the polytechnics. While a comprehensive review of continuing vocational education is beyond the scope of this paper, brief attention will be devoted to the role of the Volkshochschule in continuing vocational education.

The Volkshochschule operates from the perspective that ". . . adults are today at a disadvantage compared with the younger generation. Today's adult will have had comparatively fewer opportunities in his youth. And today's adult has to adjust to living for which he was not given preparation in his youth" (Deutscher Volkshochschul-Verband, undated, p. 18). In assisting the adult learner with "adjustment to the market", the various Volkshochschulen all offer some courses that address business and/or technological content. It must be stated, however, that the thrust of the Volkshochschule curriculum is more broadly academic and cultural.

Summary

The broad issues covered by employment policy in the Federal Republic of Germany and the United States of America are quite similar. Both nations ascribe to the government a role in assuring employment for the populace. To maximize employment opportunities, both governments provide occupational information and placement services, sponsor vocational training, and provide employment for a small proportion of the workforce in work creation measures. Both also provide a social safety net to provide for the sustenance of unemployed workers. Generally speaking the German programs to assure employment and to provide for the unemployed are more comprehensive. There appears to be greater social acceptance of government responsibility to provide substantial assistance with personal employment problems – problems that are more generally considered a matter for personal initiative in the United States.

Political education, focused on helping workers to understand the political process and their rights within that process, is a significant part of German adult education. The trade unions and the Volkshochschulen both play important roles in political education, with unions stressing a union agenda and the schools promoting more neutral examination of political issues. The German public seems to be committed to making the political process work and to feel empowered to bring about change. There seems to be greater acceptance of government as a mean of solving collective problems than is true in the United States.

Continuing vocational education in Germany does not seem to be markedly different from that in the United

States. The Volkshochschulen assume some responsibility for continuing vocational education in much the same way as community adult education programs do in the United States.

References

Deutscher Volkshochschul-Verband. (undated). *The German Volkshochschule – its position and function.* Bonn, Federal Republic of Germany.

Federal Employment Institute. (1979). *The Federal Employment Institute of the Federal Republic of Germany.* Nürnberg, Federal Republic of Germany.

IG-Metall. (undated). *Meet IG-Metall.* Frankfurt a.M., Federal Republic of Germany: Union Druckerei.

Jusenius, C.L. & von Rabenau, B. (1979). *Unemployment statistics in the United States and the Federal Republic of Germany: problems of international comparisons.* Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

Tax Foundation, Inc. (1982). *Unemployment insurance: trends and issues.* Washington, D.C.

Universities and Adult Education in the Federal Republic of Germany

by Ernest M. Schuttenberg

This paper discusses the involvement of West German universities in the field of adult education and some comparisons with adult education activities in universities in the Unites States. The topics treated include adult education curricula and special programs, the preparation of professional adult educators in a higher education setting, and adult education research.

During October and November, 1984, when the ten-member delegation from the Adult Education Council of Greater Cleveland travelled to the Federal Republic, we visited three universities: the Free University in Berlin, the Ruhr University at Bochum, and the University of Dortmund. The major discussions in the paper, therefore, center on adult education activities in these three universities.

In the first section of the paper, information from the general literature is presented. The second section discusses information gained from observations, seminars, informal discussions, and literature distributed at the three universities. Finally, a conclusion section presents some generalizations drawn from the total experience of the study tour.

INFORMATION FROM THE LITERATURE

Adult Education Curriculum and Programs

The Constitution of the Federal Republic of Germany gives the Länder (federal states) the responsibility for regulating the field of adult education. In most Länder, municipalities are designated as the providers of adult education, and the Volkshochschulen are specified as the main institutions for the delivery of adult education services, although there are several other adult education institutions. Until very recently the missions of the universities and those of the providers of adult education services were not considered to overlap (Dolff, 1980).

Traditionally, German universities catered to relatively young and intellectually superior students. In most subject areas, students "were allowed to study quite freely – without a definite scheme of courses and classes, without grades or credits, without examination before the termination of their studies, and without a definite limit for this termination" (Nipperdey, 1975, p. 120). German university professors have not seen themselves as adult educators. When the Society for the Diffusion of Adult Education (Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung) was formed in Berlin in 1871, its main goal was to unify the diverse activities of adult educators in various sections of Germany. In its second annual report, there were complaints about German university teachers, who evidently found it beneath their dignity to participate in the education of adults. Complaints regarding the lack of cooperation from German universities continued (Pirtle, 1973, pp. 100–101).

The situation in the United States has historically been somewhat different, although professors' scorn for "non-academic education" persists to the present day in a number of academic circles. Basing its rationale in the service role of a university in a democratic society and building on earlier British models, the American university extension movement began at several Eastern and Midwestern universities early in the nineteenth century. By the 1890's no fewer than twelve universities had begun formal university extension programs. Nineteen additional universities followed their example between 1900 and 1920 (Grattan, 1955, pp. 183–196).

While university extension has not enjoyed a continuous state of high prestige within American academy, the connection between higher education and adult education has been established for a good deal longer than it has been in Germany.

While there has been some recent movement in West German higher educational institutions toward activities in the adult education field, the two areas, until quite recently, have been seen as separate. In a recent response to a UNESCO survey of adult education practices (1983), a German National Commission stated that, based on the 1973 "General Plan for Education" (Bildungsgesamtplan), "adult education holds a position of equal

importance alongside the other three main areas in the education system, namely primary, secondary and tertiary education. It differs from the other three. . .in the freedom and independence. . .in planning and designing their activities" (p. 1). Until quite recently, therefore, there would appear to be little formal incentive for West German universities to enter the arena of the provision of adult educational services. The times may be changing, however, for the same UNESCO report stated that recent legislation in the Federal Republic contains provisions obliging universities to involve themselves in adult education through such vehicles as providing opportunities for further study and offering refresher courses (pp. 3 and 16).

The UNESCO report also states that "at various universities. . .special adult education liaison offices have been set up to create links between higher education establishments and organized adult education. . . . Higher education establishments do not yet offer a significant number of adult education activities. However, provision of further education is now being developed for the time when the present run on higher education institutions has abated" (p. 12).

The reference to the run on higher education no doubt refers to the boom in university students West Germany has been experiencing over the last few years. In a recent publication (Peters, n. d.), it was estimated that there were about 1,044,000 students enrolled in West Germany's universities, more than five times as many as 20 years ago. Over these two decades, percentages of working class and female students have grown sharply (pp. 106–107). As in the United States, however, when college-age students diminish in numbers, older students take on more interest to university faculty and administrators. Based on our conversations with university personnel, it would appear that there are already some signs that this is happening in Germany.

While the more traditional West German universities have only recently begun to incorporate adult education into their missions, there are two non-traditional institutions which offer college level learning experiences to adults. One is the Distance University, a correspondence institution, which, by the end of the 1970s had enrolled more than 24,000 students throughout West Germany. Another is the Funkkolleg, a consortium offering university-level courses by radio. By use of supplementary publications and written examinations, listeners may receive a certificate of completation. There is also a distance university, founded in 1974, located in Hagen (Peterson et al., 1980, p. 42).

Some universities have begun to develop extension and other educational programs (Kontaktstudium) for practicing professionals in business, industry, and the trade unions. The first German university to offer short-term, full-time courses for workers in industry was the University of Bochum (Burn, 1971, p. 169).

Preparation of Adult Educators

Of late there has been a heightened concern with the professionalization of adult education within the Federal Republic of Germany and the realization that the professional adult education worker requires specific training on an academic level. In West Germany, according to Knoll (1981), the emphasis in this training has been placed on educational management rather than on subject-matter expertise.

Knoll reports that "Conceptual Directives" (Rahmenlehrpläne) for diploma programs in adult education have been adopted by a few West German universities. "For example," he states, "at the Ruhr-University in Bochum, adult education may be studied only for M.A. and Ph.D. degrees or for the state examinations for entry into the teaching profession at secondary level. . . (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule) or vocational education (Berufsbildende Schulen)" (p. 104). The armed forces universities at Hamburg and Munich have introduced adult education diploma courses with compulsory subject-matter components. Knoll reports that there is a great deal of interest among other universities in exploring the development of adult education preparation programs.

The UNESCO Report (1983, p. 13) states that "so far, no training leading to a formal qualification has generally been required for adult education workers in the Federal Republic of Germany." In this respect, the situation is similar to that in the United States, where requirements for adult educators vary from advanced degrees to informal courses to a willingness to accept the job.

In discussing the preparation of adult educators in the Federal Republic, Knoll (1981, p. 100) states that "insofar as degree courses in educational science specializing in adult education are at all available – the

training of adult educators is effected through first degree courses." Additional non-formal courses are provided by adult education institutions themselves. However, Knoll maintains, "the idea of an additional degree or diploma in adult education (Zusatzstudium) has recently been favored in the literature on this topic" (p. 101). Some of these diploma courses have begun to appear at teacher training colleges and at universities (p. 103).

The UNESCO Report (1983) states that the Conference of Ministers of Education of the Länder (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder) has distinguished between part-time and full-time adult education teachers. It was determined that more full-time workers would be needed in the future and that these workers should receive a period of academic training in the science of education with emphasis on adult education. The Report mentioned further that "for over a decade, a course in education specializing in adult education has been offered by the institutions of higher education. But. . . this course tends to be of a very theoretical nature. . ." (p. 14).

With regard to the question of the training of university faculty in principles of adult education, the UNESCO Report stated that "higher education teachers who are engaged in adult education activities can participate in pedagogical courses, but little use is made as yet of this opportunity" (p. 12).

Adult Education Research

One role that German universities have traditionally played in the adult education enterprise is the conduct of research on adult education. Knoll (1981) maintains that research in adult education, as an independent subdiscipline within the field of pedagogy, has been on the research agenda of West German universities since the post World War II years. From the time of the Weimar Republic (1919—1933), however, German universities have engaged in some forms of research in adult education (pp. 93 & 94).

INFORMATION FROM THE STUDY TOUR

While in most cases the visits of the adult education delegation took place in a single day for only a few hours, some information regarding the involvement of the three West German universities in the field of adult education was obtained. Additional information about adult education involvement at the Free University of Berlin was also gathered during informal conversations with faculty members outside the formal conference setting.

The Free University Program in Adult Education

The Free University of Berlin, founded in 1948, serves about 51,000 students. In a booklet entitled FREIE UNIVERSITÄT BERLIN (1980) several items of information regarding the University's involvement in the field of adult education are presented. One aspect of this involvement is the Central Institute for Teaching and Curricular Studies (Zentralinstitut für Unterrichtswissenschaften und Curriculumentwicklung), which opened in April, 1980. Its research and teaching mission covers general didactics and teaching methods in specific disciplines. One of its special emphases is "the investigation of relationships between school and professional learning" (p. 26).

A "new form of study" at the Free University is Lifelong Learning. The booklet FREIE UNIVERSITÄT BERLIN (1980) points out that "The new Berlin Higher Education Act forsees the possibility of part-time study, so constructed that the student can practice his profession at the same time. There are plans further in the future for interval studies, in which periods of practical work alternate with periods of study. A project, contact studies, directed to professional people with some type of higher educational qualification (for example, providing further education for teachers) is, however, already being successfully tried out" (p. 29).

Further education for workers in industry is another component of the adult education thrust of the Free University of Berlin; in fact, the booklet maintains that the F.U. leads other West German universities in this area. "They have already been taken by about 15,000 workers, officials, and other public-service employees. In the courses focussing on sociology and higher education policy, on labour law and on advanced library training, half of the students come from other public-service institutions and firms in Berlin. In the courses on para-medical training, this proportion reaches the three-quarters level. The courses are all given free of charge" (p. 57).

Instructors on the staff of the Free University conduct evening adult education courses. The booklet states that "some 60 courses were offered in the winter term of 1979, and about 900 people took part in them. The teaching program includes: introductions to the humanities and the natural and social sciences; examinations of socio-political questions about shared decision-making, technological progress, etc.; courses in non-professional social work, for instance for voluntary prison helpers or family counselling workers; courses in didactics and methodology for adult-education teachers. . . . The courses are aimed chiefly at working adults and do not presuppose any particular educational qualifications" (p. 70).

The Free University has a program, similar to some in the United States, for retired persons to audit university classes. For a nominal fee, these "guest auditors" (Gasthörer) may attend any university class if there is space and if the professor wishes to open his or her class to these students. Guest auditors may not take examinations or receive academic credit for their work in such courses.

An additional aspect of the adult educational involvement at the Free University is the Institute for Social Pedagogy and Adult Education (Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung), which consists of three professors, four assistant professors, and about 400 students. The mission of this Institute is to conduct workshops and carry out research in adult education. Some of the workshops under the auspices of the Institute are given at the Volkshochschulen in three of the boroughs of Berlin: Steglitz, Schöneberg, and Zehlendorf. The Institute also offers workshops for special audiences such as teachers and retired persons. Persons who attend these workshops receive a certificate of attendance, but they may not apply them toward university credit.

Preparation of Adult Educators at the Free University

In a 1984 listing of courses of study at the Free University, Adult Education is shown as one of four specializations under Education, along with Education Theory, Social Pedagogics, and Special Education. If one wishes to take regular university courses in adult education, however, one must be admitted as a regular student (that is, possess the required secondary school diploma, the Abitur) and attend day-time classes. Since 1969 there have been about 1500 students in adult education at the Free University, and about 1000 have completed their programs.

Few students at the Free University seek Ph.D. degrees in adult education. Rather, they work toward the M.A. degree or the Diploma. So far there are no certification programs at the university for adult educators, although there may be some offered in the future.

The courses of study leading to a Diploma in Adult Education consists of 124 semester hours of study, including courses in general education, adult education, psychology, sociology, advanced studies in education, and a related area of study. In addition, two examinations must be successfully completed. For the M.A. degree, a student is required to complete 120 semester hours of course work, including general and adult education, a second major or two minor fields of study, advanced educational studies, and two related areas of study. Again, qualifying and final examinations are required.

In both these adult education preparation programs, related areas of study include Target Group Education (Workers' Education, Parent Education, etc.), Vocational Training, including Retraining and Remedial Programs, and Subject Teaching Methods. The majority of students select the Target Group Education as their related study area. Examples of courses in the field of Adult Education are "Educational Policy, Economy, and Planning," "History of Adult Education," "General Didactics of Adult Education," "Organization and Administration of Adult Education," "Theory of Adult Education," and "Social and Institutional Conditions of Adult Education." Some examples of practice-oriented adult education courses are observational courses, project courses, skill and experiential courses (such as micro-teaching and laboratory training), and courses taught by adult education practitioners. Generally speaking, these courses are comparable to those required for adult education programs at the Master's level at Cleveland State University (Ohio) and to those at similar United States institutions.

As in the United States, jobs in the field of adult education in Berlin are difficult to obtain, so current students in adult education at the Free University prefer the M.A., where at least one additional subject area is studied. This gives them more flexibility in job searching. The Student Handbook of the Free University of Berlin

(1982, p. 313) explains that the M.A. provides preparation for several fields of endeavor, among them teaching and research at universities, research at public and private institutions, teaching in trade and technical schools, work in educational administration, policy and planning, and educational work in such organizations as political parties, associations, offices, the mass media, and publishing houses. The Diploma program emphasizes the process of adult education rather than academic content fields and, therefore, may be somewhat more limiting, although the Student Handbook states that employment in the above areas is also open to those with a Diploma.

The University at Bochum

The University of the Ruhr at Bochum, which serves about 30,000 students, also has substantial involvement in the field of adult education. It is the first university in the Federal Republic to have a department of gerontology. Geragogics (teaching older persons), a new specialization within the area of educational studies in gerontology, has recently opened, and there were about thirty students enrolled in this area at the time of our visit.

The Center of Further Education and Training, founded in 1983, has four objectives related to adult education. First, it provides further education and training for five target groups: (1) refresher and new technical courses for engineers; (2) continuing education for teachers – especially in the areas of history and social science; (3) continuing education for personnel in Volkshochschulen and other adult education institutions; (4) personnel in community planning and development occupations; and (5) industrial personnel in the field of Human Resource Development.

The second objective of the Center is to provide basic and continuing pedagogic training for academic staff at the university. The third objective is to provide similar training for non-academic staff members. The fourth objective is to design and conduct education programs in conjunction with extra-mural institutes of further education.

Continuing education of workers is a major thrust of the adult education outreach of the University at Bochum. The university is cooperating with the Metal Workers' Union and the State of North Rhine-Westphalia in the formation of an Institute of Workers' Education. There has been a major thrust recently to encourage workers to continue their political education. In a nearby Volkswagen automobile plant, for example, university personnel are trying to combine vocational education with political education for employed workers. Another challenge to the university is to develop adult education courses for young people who have been unable to find their first job, and to prepare young people for jobs that may not currently exist but may appear in the future.

The Vocation Promotion Center (Berufsförderungszentrum) at Essen cooperates with the University at Bochum in the development of special seminars for workers and in the design of research projects which will contribute to the interests of working people. The University already conducts research in various aspects of adult education. A publication entitled FORSCHUNG AN DER RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM (1981) lists several areas of adult education research, among them international adult education, the history of adult education, and adult education and science.

The University at Dortmund

At the University at Dortmund, there are several programs for adults. Since 1976, one of its missions has been to open the university to more adult students. One means of accomplishing this objective is the Program of Women's studies, designed for returning women students. The major purpose of this program is to prepare women for employment or social and political work in their communities. Credit is granted for life experience, although to date no formal certificate is awarded for completion of the program. At the time of our visit, the average age of students in the program was 40, and there were about 200 women enrolled.

Since 1980, the Zentralstelle für Weiterbildung und Kontaktstudium im außerschulischen Bereich (Center for further and out of school education) of this university has offered a five-year experimental program called the Senior University Program (Weiterbildung von Senioren). Supported by the federal Ministry of Education

and Science at Bonn and by the Ministry of Education of North Rhine-Westphalia, the Senior University program is geared toward retired persons, although housewives with children may also participate. The main thrust of the courses in the program is to help participants with post-professional activities, such as health, sports, political education, and social work. At the time of our visit, there were approximately 200 persons in the program. Their ages ranged from 50 to 75 years, with an average age of 60, and there were nearly equal numbers of men and women.

The program lasts for four semesters. Participants study in classes with younger students, and they work in groups to address various problems of interest. Orientation seminars help entering adult students, and there are weekly coordinating groups where participants and faculty members discuss progress and problems which may have arisen.

After 1985, the experimental phase of the Senior University Program will end, and it is expected that it will be fully integrated into the continuing university program on a permanent basis. The Ruhr University at Bochum is currently studying the Senior University program at Dortmund University with the possibility of establishing a similar program.

CONCLUSION

There appears to be a new era of accommodation in the Federal Republic of Germany between higher education and adult education. Spurred by political and social mandates, the three universities visited and, by all accounts, others are expanding their collaboration with adult education institutions in the design and implementation of programs for adults at various stages of the life span.

As in the United States, a concern of German adult educators is the need for the professionalization of the field – specifically for the upgrading of the training of adult education teachers and administrators. As in the United States, it is logical that higher education institutions should be of great help with this task. During the study tour in the Federal Republic of Germany, however, there were some indications of a lack of understanding and trust between "practitioners" on the line and adult education "theorists" in the universities. It was suggested at more than one adult education institution we visited that administrators avoid hiring university-trained adult educators because of their lack of understanding of the needs of the "real world."

A similar lack of common understanding can be found in the United States. In both countries, as university personnel and practitioners from the field work more closely together, it is likely that the strengths of both will become more apparent. Such understanding should enable them to collaborate to an even greater extent toward the solution of the formidable adult education problems which both nations face.

References

Burn, B.B. (1971). Higher education in the Federal Republic of Germany. In B.B. Burn (Ed.), *Higher education in nine countries: A comparative study of colleges and universities abroad*. New York: McGraw-Hill.

Dolff, H. (1980). Adult education in the Federal Republic of Germany. In *Adult education opportunities in nine industrialized countries,* (Vol. 2). Princeton, N.J.: Educational Testing Service.

Freie Universität Berlin (1980). Press and Information Bureau of the Free University: Berlin.

Freie Universität Berlin (1982). *Studienhandbuch.* Berlin: Zentrale Universitätsdruckerei.

German Commission for UNESCO (1983). *Development of adult education in the Federal Republic of Germany: Reply of the Federal Republic of Germany to the questionnaire "Collection of information in the development of adult education."* Bonn.

Grattan, C.H. (1955, 1971). *In quest of knowledge: A historical perspective on adult education.* New York: Armo Press and The New York Times.

Knoll, J.H. (1981). Professionalization in adult education in the Federal Republic of Germany and the German Democratic Republic. In A.N. Charters and Associates (Ed.), *Comparing adult education worldwide.* San Francisco: Jossey-Bass.

Nipperdey, T. (1975). The German university in crisis. In P. Seabury (Ed.), *Universities in the western world.* New York: The Free Press.

Peters, J. (Ed.). (n.d.). *A country and its people: An introduction to the Federal Republic of Germany.* Sulzbach, "Altes Schulhaus."

Peterson, R.E., et. al. (September, 1980). *Adult education opportunities in nine industrialized countries* (Vol. 1). Princeton, N.J.: Educational Testing Service.

Pirtle, W.G. (1973). German adult education following the unification of 1871. *Adult Education, 23* (2), 99–114.

Press and Information Office of the Government of the Federal Republic of Germany (1979). *Information: Higher Education*, No. 14. Bonn.

Ruhr-Universität Bochum (1981). *Forschung an der Ruhr-Universität Bochum.* Bochum: Verlag Ferdinand Kamp GmbH & Co.

Adult Education for Women in the Federal Republic of Germany and in the United States of America: An Overview

by Roberta Presley

Today in the Federal Republic of Germany (FRG) and the United States of America (USA), adult education programming for women has been experiencing severe financial cutbacks. In the early 1970's during the women's movement, which emerged loud and clear in both countries, it was politically wise for governments to financially support the many programs initiated by women. The city of Cleveland (Ohio) had many examples, such as the Rape Crisis Center, the National Organization for Women (NOW), Cleveland Women Working, Women Space, Displaced Homemakers, and others. Most of these organizations offered an educational component as part of their programming. These associations at one time were the recipients of lavish funds from private foundations and local governments, but today in most large cities, women's groups are desperate for funds. The governments of both the FRG and the USA have greatly decreased the financial support they committed in the 1970's. Now most organizations for women that are still in existence are surviving on much smaller budgets with private foundations solely supporting their efforts or supplementing their incomes.

The irony of this problem is that both countries are experiencing an increase in the needs of women to continue their education. The following changes are prevalent for today's female populations:

- a rapid increase in the number of women entering, re-entering, and remaining in the work force.
- an increase in unskilled older women entering or re-entering the work force after years of homemaking.
- an increased number of skilled women re-entering the work force, including academically and/or technically trained women.
- an increasing number of women who do not "step out" of the work force.
- a rapid increase in the number of mothers in the work force who have small children.
- an increasing number of women who have lost their financial support through divorce or marital separation and who must work after years of homemaking.
- an increase in the number of women who are heads of households.

The women's movement had an impact on the changing roles and lifestyles of women, but the massive expansion of the economy has contributed also. As a result, more women are able to make career changes and look to colleges and adult education programs for their training and retraining.

Post-Secondary Educational Opportunities for Women

In times past, many women based their most important life decisions on the social messages they received, messages which stressed that their most important mission in life was to be a wife and a mother. Therefore, few exerted themselves to obtain a university degree. These women were underprepared for careers when they reached maturity and their children left home, or when they became divorced or widowed.

German women appear to undergo more social pressure to assume traditional wife and mother roles than do their American counterparts. Furthermore, the German educational system has been slow to accommodate persons who develop academic interests as adults, and preparation for university entrance is difficult for anyone who has not completed the classical education of the gymnasium during the adolescent years. In the USA adult access to higher education is not as difficult as in the FRG, so U.S. women can enroll more easily as full-time or part-time students at colleges and universities. More university curricula in the USA are more profession- or career-oriented than in the FRG, and the universities are a frequent choice of women seeking to prepare for employment.

The increasing number of U.S. women returning to college can be attributed to the increase in the economic payoff of obtaining a higher education. The more education a woman has, the greater the likelihood is that she will seek and obtain paid employment. In March of 1984, among women 25 to 64 years of age with four or more years of college, 78 percent were in the labor force according to the Womens Bureau of the U.S. Department of Labor (1984).

Community-based Adult Education Programs for Women

While university access is limited in the FRG, access to community-based adult education is more available than in the USA. Communities throughout Germany are mandated by law to provide adult education through the Volkshochschule (publicly-funded adult education center or folk high school) system, but in the USA, decisions about the provision of adult education are left to local initiative.

Local adult education programming for women in both countries offers similar activities, however, including personal growth and development courses, and workshops such as goal setting, self-defense, and identifying self-defeating behavior are common. Assertiveness for women seems to attract the traditional female in both countries who is seeking to improve her interpersonal communication skills. In addition, coursework in handicrafts and domestic subjects is common in both countries.

In both the FRG and the USA, the government may fund workshops and offer training in the area of entrepreneurship. Because for many women owning their own business offers more flexibility than employment in an hourly job, small business information workshops are popular for unemployed and employed women who want to explore possibilities of establishing their own business. Under the expert guidance of experienced teachers, women learn new business skills. The main goal of the workshop is to help women avoid typical mistakes by making realistic business prognoses and clarifying questions of location, finance, partnership arrangements, and other factors. The length of the sessions varies from a single day to several weeks.

Despite these similarities, the emphases in adult education programming for women differ in the two countries. In the USA the focus is on occupational training or retraining, whereas the FRG concentrates on personal development, handicrafts, and domestic arts. For example, at Cuyahoga Community College in Cleveland, Ohio, the Women's Program consists of the Displaced Homemakers and the WomenFocus programs. The main objective of the Displaced Homemakers is to assist mature women in re-entering the work force. The Women Focus program offers non-credit courses and workshops to help women already in the work force improve their professional skills. A management training series of four professional development seminars for employed women is offered each quarter (trimester). Vocational exploration courses and workshops such as career decision-making are well attended. Of the non-credit courses offered, only about a third focus on personal development and fewer than that focus on handicrafts. The changing roles of women in the USA today seem to be forcing them to direct their attention to updating work skills.

In the FRG, the local programming specifically for women at the Volkshochschulen provides an opportunity for housewives to get together in discussion groups and talk about female issues. These encounter groups are excellent places for women to explore their feelings toward each other and society as a whole. Feminist political strategies are studied. Other courses frequently offered are assertiveness training, parenting, and literature classes. Many continuing education programs have handicraft, cooking, and clothing classes. These types of courses are and will continue to be popular for women. Career orientied courses are less frequent than in the USA, and they tend to focus on skills (such as clerical) that have traditionally been useful to women seeking employment. Although government policy assures equality of employment opportunity for women, the tradition of different life roles for women and men is stronger in Germany than in the United States. Consequently, in the FRG, women seek and schools offer more traditional coursework.

Federal Vocational Training and Retraining Programs for Women

The governments of both the USA and the FRG have made some efforts to promote equal employment opportunities for women through job training programs focused on non-traditional jobs. In the FRG a pilot project at the Berufsförderungszentrum (Vocation Promotion Center) in Essen designed to open traditional male professions (basically in the metal and electronic fields) to female trainees has had little success. Although women have proven themselves to be equally able to do these jobs and the percentage of female trainees has increased from 2.6% to 7.5% from 1977 to 1982, women are less likely than men to be transferred to a stable position after the apprenticeship. Another project at Frankfurt sponsored by the German Labor Department trained 43 women to be car mechanics, electricians, and construction technicians between 1979 and 1982. Projects like this have been limited or discontinued due to cutbacks in government spending for social services in the last two or three years.

Though training in non-traditional jobs may be available, only a small percentage of German women take advantage of these opportunities, and even fewer find permanent employment in non-traditional fields. Many cultural biases prevent women from venturing into occupational fields dominated by males. Non-traditional jobs such as electrician, machine operator, and construction worker are just not accepted for women as clerical or service jobs are.

While cultural biases against non-traditional employment for women are not quite so prevalent in the USA, sex segregation in vocational training programs continues to occur. In Federal vocational training programs, as late as 1982, only 5% of those enrolled in auto mechanics and carpentry and 7% of those in electrical technology courses were women.

New legislation in the USA may serve as a basis for continuing progress in diversifying vocational training opportunities for women. The Education Amendments of 1984 to the Adult Education Act include a provision requiring states to spend federal vocational education funds to meet the training needs of women and girls for vocational technical education. Another new law aimed at improving the quality of mathematics and science education may benefit women, who are more likely to be excluded from technical careers by poor preparation in these subjects than their male counterparts. The U.S. Women's Bureau has encouraged participation by females in the programs developed under the Jobs Training Partnership Act (JPTA) for economically disadvantaged individuals, dislocated workers, and others who face significant barriers to employment.

Other Women's Bureau projects deal with young women's transition from school to work and with training and placement for mature women, especially displaced homemakers, who are defined as women 27 or older, who are separated, divorced, or widowed and are ready to re-enter the work force. Internships are an important element in linking the displaced homemakers to potential employers.

While legislation in the USA appears to provide broader support for vocational training and retraining for women, FRG support for child care removes a tremendous burden that many American women must bear on their own. In both countries the goal equal employment opportunities for women remains a distant one, and there is still a high percentage of women employed in low-paying dead-end jobs.

Women's Centers

Women's centers provide outreach services for women who are seeking to further their educational and personal development. There are more than 1,000 centers in the USA ranging from small rural organizations with hundred-dollar budgets and a volunteer staff, to a California center with a million-dollar budget whose paid staff supervises a shelter for abused wives and major programs for displaced homemakers and other groups. Many of these centers offer money management courses, workshops to develop better skills, and instruction in job search techniques. Many offer training in non-traditional fields like plumbing, but there is, again, the problem of securing employment once the training is completed.

Women's centers in the FRG are not organized to the same degree as those in the USA. The German centers were created during the women's movement in the late 60's and 70's. Unlike the U.S. government, the German government has not provided funding for such centers. Volunteer contributions donated from small incomes by women participating in the activities are frequently the sole source of support, and there are usually few permanent staff members. The setting is usually a storefront where donated tea and coffee are served. Professionals donate services or receive small contributions for their services. Personal counseling on feminine issues such as abortion is an important part of the center's activities. Support groups provide assistance for women experiencing other problems in their lives. However, it appears that these centers are phasing out due either to the lack of energy centered on women's issues or of the transfer of energy to other endeavors such as the peace movement.

Conclusion

There is still much to be desired in adult education programming for women in both the FRG and the USA. Programming for women in the FRG is still heavilly focused on raising women's awareness of the roles they might play and on subject matter that may be regarded as traditionally of interest to women. Vocational

training for non-traditional careers remains largely in a pilot stage of development. Culturally, the U.S. populace is somewhat more accepting of non-traditional roles for women, but training programs in technical and mechanical fields are still heavilly dominated by men.

More programs are needed in both countries to assist women in examining the cultural and historical roots of role separation and to provide knowledge in acquiring new female role models. More governments programs focusing on a broad range of occupational and management training for women are also needed. More than 50% of the populations in both nations are female, and this human resource must be valued and cultivated for the national interest as well as for the individual development of female citizens.

Reference

Womens Bureau. (1984). *Facts on Women Workers.* U.S. Department of Lavor: Washington, D.C.

Approaches to the Integration of the Handicapped into Society: A Bi-national View

by Alvara M. Goffney

The process of incorporating the mentally and/or physically handicapped into occupations and society in the Federal Republic of Germany and the United States seems to be extraordinarily influenced by false prejudices and notions as well as fears. The general public in both countries tends to believe that mentally and/or physically handicapped persons are of little use. Their rehabilitation is put off as absurd and costing too much. The public fails to see that the modern industrial world has made important changes, with job simplification and use of technical equipment making it possible for the mentally and/or physically handicapped to become productive workers. Everyone wants to be productive, and mentally and/or physically handicapped persons share this feelings. As adults, they are not satisfied to spend their days doing meaningless tasks. Like normal people, they are proud of their ability to produce and to earn an income.

As a social worker, my prime concern is the well-being of handicapped people – assisting them, but using available community resources, to become self-sufficient within their limitations. I believe that the mentally and/or physically handicapped have the same rights as other citizens to receive schooling and training and to be assisted and encouraged to use their remaining abilities to the best possible advantage. From my perspective, the goal is to integrate them into the community and to assist them in living as independently as possible. Therefore, the mentally and/or physically handicapped need specialized training programs and equipment to train them to use their remaining abilities, and specialized housing to enable them to become an integral part of the community.

It is my impression that in both the United States and the Federal Republic of Germany, attempts are being made to integrate the handicapped into the mainstream of the community, but slightly different approaches are being taken to accomplish this goal.

During the last 15 years, the emphasis in the United States has been on deinstitutionalization of the handicapped, and attempts have been made to integrate these persons into the community. Special efforts have been made to provide transportation, physical access to public buildings, job placement, and medical attention. Group homes have been established for those who need some support and supervision in an informal living arrangement.

In the United States, each handicapped group (e.g., Cerebral Palsy, Mental Retardation, Multiple Sclerosis) has its own organization which helps to integrate group members into the community. The groups operate specialized sheltered workshops and sheltered industries designed to meet the needs of a particular handicapped clientele. A sheltered workshop is an enterprise managed from a business point of view, employing persons who are no longer of school age and who are not in the process of being trained for a profession or occupation; a sheltered industry is a manufacturing plant where the mentally and/or physically handicapped work under supervision and without competitive pressures. This arrangement allows them to display their ability and take part in productive life. In a sheltered workshop or sheltered industry, persons who are not capable of working under normal working conditions are employed and paid for their work. Unless there is a dual diagnosis, each person attends his or her own specialized workshop. When there is a dual diagnosis the person attends the one which addresses the primary handicap. At the workshop the person is trained to perform a specific task for which she is paid a small salary. As the workshops are usually located at a distance from the person's residence and transportation may be difficult, some groups provide transportation.

Several organizations for the handicapped also operate residential group homes for their clients, but none of these are located in the same building as the workshops. The person usually has a room, sometimes shared, and has meals in a community dining room. To the best of my knowledge there is no apartment living and there are no non-disabled persons living in these homes except for professional staff.

The sheltered workshop/sheltered industry approach is employed in the Federal Republic of Germany at the Vereinigung für Jugendhilfe (Association for the Aid to the Young) in West Berlin, a model experiment in the rehabilitation of the mentally handicapped and multi-handicapped. In this center, training and employment are provided to many handicapped people, including the seriously handicapped. Both mentally and physically handicapped are integrated in the work setting, with jobs being assigned according

to each person's abilities. After careful training at the center, some will be able to perform under normal working conditions.

This rehabilitation center also operates an apartment house attached to the workshop which is designed to meet the needs of the handicapped and allows them to live independently. They are prepared for living alone in courses and seminars and are responsible for the daily maintenance of their apartments. Since the income of these persons is low, they are provided with a housing allowance. One danger in housing the handicapped in this type of setting is isolation. To avoid this, the center has a number of one-bedroom apartments for non-handicapped persons.

Vocational integration is an important factor for the mentally and/or physically handicapped because work is an essential part of their lives. But integration is incomplete if leisure time activity is not available. So the center addresses this need through a club which helps clients organize their leisure time after work as well as on weekends and during vacation. Club activities include, but are not limited to, field trips, dancing, movies, theater, swimming, cooking courses, and bowling. Through these activities, the center attempts to prepare the handicapped for integration into many aspects of community life.

Although this approach to the problems of integrating the handicapped into the community is somewhat different from ones in the United States, the goals are basically the same. The program at the Vereinigung für Jugendhilfe shows great potential for accomplishing the goals of maximum self-sufficiency and social integration of the handicapped.

Some Impressions of Adult Literacy and Adult Literacy Programs in the Federal Republic of Germany and the United States of America

by Janice Rushin

Adult Literacy and Adult Literacy Programs in the Federal Republic of Germany

There seems to be growing concern among German adult educators as a result of the realization that some are illiterate, or at least functionally illiterate. The problem of illiteracy, or the recognition of the problem, seems to be so new that there is little data concerning the number of illiterates, and there is no organized method for identification of the need or curriculum for addressing the problem. In all of West Berlin, there are approximately three hundred students attending literacy classes sponsored by the public adult education system of Volkshochschulen ("folk high schools"). Those figures do not include private educational programs which may also be addressing the need. However, such programs are apparently also working with small numbers. For example, in Münster, a mid-sized city inhabited mostly by university-educated residents, the literacy program consists of only three classes, with no more than eight participants in each class. Out of twenty to thirty thousand adult education students in this city, only twenty-four have been identified as being in need of literacy classes in a given academic year.

Since the discussion of illiteracy and the awareness of its existence in Germany are so recent, it is not clear whether there are, in fact, large numbers of German-speaking illiterates. But in addition to illiterates among the German-speaking population, there are an increasing number of foreign workers who are illiterate in German and/or illiterates in their own language as well. Thus, there seems to be a consensus among educators that the need is great enough to warrant the development of literacy classes.

Although the concept of literacy classes for German adults is relatively new, the programs which have been developed show a great deal of insight into the nature of the problem and its effects upon adults who experience illiteracy in a literate society. The term "illiterate" has been appropriately defined by a group of people who classify themselves as illiterates in the following way: "An illiterate is a person who feels as if he or she is illiterate." This definition includes people who are afraid of or uncomfortable with reading and writing even though they have some basic skills.

The literacy program within the public adult education (Volkshochschule) system in West Berlin is provided as a segment of the language department. Most courses are entitled "German for Germans," but literacy classes are also provided for Turkish people in their own language. In the reading and writing courses in the German language, the lessons are based upon topics which are of interest fo the students, such as getting a driver's license, filling out forms, reporting an accident, or perhaps something they have seen on television. The reading and writing of the language are taught from the topics selected by the students. The language is taught in a systematic way, illustrating similarities in prefixes, suffixes and their relationship to root words. Work sheets, flash cards, and newspapers are the basic materials.

One literacy class I observed is located in West Berlin at the Neukölln Educational Center, which is partially available to adult education programs during the day, and becomes completely available for adult classes in the evening. Childcare is provided in an adjacent building. The center houses 1,000 students in 300 classes, only four to six of which are literacy classes. While the adult education center is completely funded and provided for by the government, the literacy program is a separate offering for which special funding must be provided. Administrators and teachers consider funding for literacy inadequate, and there is concern as to whether the temporary funding arrangement will continue. Educators who are working in literacy programs are striving to have them become an integral part of the public adult education system. Publicity campaigns are designed to create awareness and concern for the problem as well as to recruit adult students who lack functional reading skills.

An interesting example of a privately-administered literacy program is Die Trödelei, also located in Neukölln, which is a flea market created, owned, and operated by a small group of self-identified illiterates under the leadership of a teacher and two volunteer helpers. The flea market is the result of the teachers and students thinking of ways to support themselves, as well as to learn to read and write. Even though some of the original students have found other means of supporting themselves since the program began five years ago, some still

help to run the flea market. Literacy classes consist of groups of two or three students who meet for two ninety-minute sessions per week. All students help to run the flea market and the profits are used to support the literacy classes. In my judgement, this flea market is a successful operation which addresses many student needs in addition to literacy.

The teacher, the volunteers and the students at Die Trödelei consider it their mission to create an awareness of the needs of illiterates in Berlin. A very creative newspaper is published by the students and teachers in cooperation with the Tiergarten Volkshochschule. Called "Reading and Writing" ("Lesen und Schreiben"), its features and articles are designed to inform the public as to what it means and how it feels to be illiterate, and give information about existing literacy programs. Fifteen hundred copies are printed and circulated throughout the city three or four times annually. In addition, a literacy association, called "Berlin Illiterates Self-Help" (Berliner Analphabeten Selbsthilfe) has been organized in Berlin to further the literacy cause. The membership of the association consists of three illiterate members to every literate member. No explanation was given as to how members are identified as literate or illiterate.

Adult Literacy and Adult Literacy Programs in the United States

Information about literacy in the United States is more definitive than it is in the Federal Republic of Germany. A 1975 study conducted at the University of Texas in Austin, for example, has redefined "literacy" in terms of functional competencies in various skill areas including not only reading and writing, but mathematics and basic occupational legal, social, and economic skills as well. In reading and writing alone, 21.7% and 16.4% of American adults, respectively, were classified as "functionally incompetent," i.e., functioning on a level of someone with eight years of basic education or less (*Adult Functional Competency: A Summary:* 6). Figures from the 1970 Census also indicate a high rate of illiteracy based on numbers of years of formal education. As a result of existing knowledge of the problem, highly developed literacy programs are addressing the need. Cleveland's literacy program has a long history, as classes have been provided for adults by the Cleveland Public Schools for more than one hundred twenty-five years. Until 1965, adults paid a nominal fee for instruction. The Adult Education Act of 1965 provided federal funding for the provision of literacy and other language and mathematics skill deficiencies among adults throughout the United States. The major portion of the funding is channeled through the public school system in Cleveland, although this is not the case in all areas of the country. A number of volunteer organizations also address the literacy problem on a large scale. Such organizations include the Laubach Literacy Program and Literacy Volunteers of America.

The result of information and funding has been the development of well-organized educational programs which address the needs of adult illiterates. Diagnostic and placement instruments make it possible to determine accurate reading levels. Only actual non-readers are identified as illiterates, although there is a recognition that many adults need developmental reading instruction even though they are, in fact, literate. The term illiterate is used more sparingly in the United States because most people are reluctant to be identified in that way.

A wide variety of books are available providing complete reading programs, life skills materials, and supplemental reading materials at various levels. Commercial materials utilized to deal with student interests are similar to those which provide the core of instructions in the Federal Republic of Germany.

While large numbers of adults are participating in adult literacy programs, there is still a need for the same kind of recruitment and awareness activities which exist in the Federal Republic of Germany. There are thousands of people who do not know that literacy programs are available to them. Public support is desperately needed to keep the present level of funding and to expand the service.

The major task before literacy education leaders in the two countries seems to be similar, although the numbers are different. Adult educators continue to provide creative and meaningful literacy instruction for adults who have discovered their services and have developed the courage to admit that they lack literacy skills.

References

University of Texas at Austin. *Adult Functional Competency: A Summary,* 1975.

"The Third Life" – German Senior Citizens living longer and better

by Erika M. Botsch

Everyone hopes to live to a ripe old age and enjoy the fruits of all the years of labor. As we look around in our society we may question how full and rich those post-employment years may be. What constitutes a rewarding time of retirement? Who is doing anything about making this time which we look forward to as enjoyable as possible? Senior citizens in the Federal Republic are asking these same questions, and increasing numbers are looking to adult education in situations that are trying to help them then redefine life's meaning and purpose during their senior years.

Senior citizens are an ever increasing proportion of German society as their life-span increases. According to the 1983 *Statistical Compass,* 15% of the population of the Federal Republic of Germany was 65 years and over in 1981; in the same year, the life expectancy for men was 69.9 years and 76.6 years for women. There are approximately 9,800,000 senior citizens in the Federal Republic, but they are not evenly distributed throughout the country. West Berlin holds a unique position as a political and geographical enclave, resulting in an atypical age structure: about 23% of the population is over 65 years of age. The federal state with the highest population density is North Thine-Westphalia. About 7.5 million people live in this area, where agglomeration and urbanization are more intense than in any other region of the country and create acute problems for the elderly.

Just as the number of German seniors has increased in recent years, so has the awareness in the Federal Republic of their special needs. In 1979 the first Bundesconvention was organized to address the new wave of interests and needs of senior citizens and retired groups. Contact was made with trade unions, political parties (the Social Democratic Party was very much interested), educational institutions, and churches. This report will describe three types of adult education institutions in the Federal Republic – the university, the Volkshochschule (adult education center, or "folk high school"), and the church – and their efforts to meet the needs of the senior community.

University Programs for Senior Citizens

In different areas of Germany there are different qualifications needed to attend a university. Trying to change the qualifications to permit seniors to enroll in a university has been difficult. The University Bochum in North Rhine-Westphalia has been a leader in opening access to the gerontological population. University officials have estimated that 35% of the population will be seniors in the coming decades, so the university has attempted to open various areas of university study to this population, including those who do not have the formal secondary education usually required to enter the university.

The Geriatrics Departments of Bochum University and Dortmund University jointly developed a model program in 1980 which is supported by the Ministry of Science and Research in North Rhine-Westphalia. The aim of the six-year program is to determine how successful senior citizens can be with the university curriculum. Since 1980, 205 seniors, with an average age of 60 years, have participated in the two-year program. The students study topics selected to facilitate management of problems of the life cycle, to develop a new post-career identity, and to prepare for post-professional volunteer roles. The seniors study together with young students and with foreigners. At the end of their two-year program, they receive an attendance certificate from the University and may be placed in some kind of volunteer work, if they desire, which is carefully selected so that it does not displace employed workers. Some examples of such volunteer activities are leading church groups, working in health and rehabilitation centers, and planning cultural activities.

The two universities also offer accredited courses in geriatrics leading to a teaching certificate in that field. Although the pursuit of a teaching degree in the field of gerontology is possible, the University has not yet defined the entrance qualifications. Furthermore, there is a shortage of instructors qualified to prepare professionals to work with the gerontological population.

Senior Citizens and the Volkshochschulen

So far there has not been a great movement of seniors studying at universities; rather, the bulk of senior participation is found in the Volkshochschulen (VHS). In fact, the effectiveness of the university and the courses offered are due in part to cooperation among the Volkshochschulen, the universities, and senior groups.

The philosophy of the Volkshochschulen is that aging begins at birth and is a natural process which should be neither overemphasized nor overlooked. VHS programs seek to prepare adults for the "third life" by addressing issues such as how to cope with the problems that arise when one retires. Discussion groups help seniors understand the possibilities of a very productive retirement period, a beginning of new creative areas of interest and activity.

The VHS in Münster is one of the more active adult education centers in the area of programming for senior citizens. It caters to the non-academic population – those who have not gone to a university. Course offerings for seniors include classes in preparing for retirement and maintaining health. A special "Newspapers for Seniors," authored and published by seniors, appears quarterly and is distributed free of charge. A variety of senior clubs with about 100 members in each actively plan programs, discussion groups, seminars, outings to places of interest, and other social activities. They function as counseling bodies assisting people through discussion group techniques on how to deal with aging, and living in senior citizen housing and/or nursing homes. At the time of our visit, six such clubs were operated by the Münster VHS. two in the city and four in the suburbs.

Senior citizens at the Münster VHS also participate in a nationwide "Senioren-Experten Service" (SES) founded early on 1983 to counsel retirees on working as volunteers in underdeveloped third world countries. The professional groups most involved in this volunteer program are technicians and engineers. Another such volunteer group established in 1982 is called "Hilfe zur Selbsthilfe" ("Help with Self-help"). In this organization seniors counsel physically or mentally handicapped seniors, teaching them to help themselves. This is done through home visits and visits to hospitals, nursing homes, and senior citizen complexes and clinics. A third senior group dedicated to helping others is called "Aktion Großeltern auf Zeit," which addresses the needs of children without grandparents. Members spend time with the children who have no grandparents. Thereby seniors contribute to stabilizing family unity by providing mature companionship informed by experience.

Many other groups for seniors are also active in Münster, among them music, fitness through diet and exercise, book clubs, and writing groups. For new authors, the Volkshochschule offers assistance in editing and revising written works. An outreach program entitled "Wie Senioren leben in unseren Partnerstädten" ("How senior citizens live in our partner cities") is also actively involved in contacting senior groups in other cities.

Other Volkshochschulen such as the one in Emsdetten also have classes for senior citizens in gymnastics, dance, foreign language and speech. The Volkshochschule in Recklinghausen offers group discussion sessions for seniors on the following topics: seniors and politics, a new view of the daily living of the older generation, literature, foreign language, and cultural appreciation.

It is evident that the Volkshochschulen are among the most active institutions reaching the majority of the senior population and offering a wide variety of programs.

Churches and the Elderly

The Evangelical (Protestant) Academies in the Federal Republic of Germany also work with this target group. The Evangelical Academies are centers of dialogue where people can explore issues, experience their own potential through open discussion, and see new possibilities for common action. There are 14 Evangelical Academies in the Federal Republic, each having different emphases and interests and different types of programs and projects. In addition, a church-sponsored House of Encounter, "Haus der Begegnung," was established outside of Stuttgart in response to a strong senior lobbying group. This community center provides a meeting place for the elderly and handicapped, supports various clubs, and organizes a host of other programs ranging from meetings with community and regional government officials to recreational bus tours. Other such centers which deal with senior citizens are found in Muelheim (Ruhr), Bad Boll Academy, the Herrenberg parish church, and the conference center in Bad Segeberg.

The Evangelical Academies have also been involved in adult education on an international scale. In the late sixties, the World Council of Churches and the European Association of Evangelical Academies organized leadership training courses for persons from Africa, Asia and the Americas, and in 1972 representatives from these institutions created "The World Collaboration Committee for Christian Lay Centers, Academies, and Movements of Social Concerns." This committee now serves as the primary connection between the German Academies and similar movements on other continents working on the problems of special citizen groups.

Rolf Münch has summed up the attitude of the senior citizens in the Federal Republic of Germany. In the article "Lernziel Mitmenschlichkeit," published in the Münster Senioren Zeitung (1984), he stated that those who have reached the retirement period of life should see it as a time to assist and help, not because there is nothing else to do, but rather out of the feeling of responsibility which comes with age. It is insufficient to simply spend a few years just traveling or resting. Certainly those things can and should be enjoyed after so many years of being in the labor force, but a higher purpose is served by active service. People at any age grow and mature only through giving of themselves and sharing responsibilities with others. With the help of senior citizens, says Münch, the world can become more humane.

Mr. Münch's point of view provides food for thought about the elderly, their status in society, and their options for growth. Efforts to address the needs of this target group may transform later life into a more satisfying stage for most senior adults and provide programs to enable senior citizens to continue their contributions to society. This report has presented some of the innovative ideas and programs established in the Federal Republic of Germany to address these needs and help make the "third life," a phrase Germans use to characterize their senior years, a more rewarding, enjoyable, and productive period.

References

Federal Statistical Office. (1983). *Statistical Compass.* Wiesbaden, Federal Republic of Germany.

Münch, R. (1980). Lernziel Mitmenschlichkeit. *Münster Senioren Zeitung* 3:16.

Immigration Policy and Immigrant Education in the United States and the Federal Republic of Germany

by Glenn Odenbrett

Introduction

In the fall of 1983, when a delegation of the German Adult Education Association (Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV)) visited Cleveland (Ohio) at the invitation of the Adult Education Council of Greater Cleveland (AECGC), the United States had just celebrated the tricentennial anniversary of German immigration to America. For more than 200 years after the arrival of the first German immigrants in 1683, German culture flourished. So strong was the cultural influence of German immigrants in Ohio that public bilingual elementary schools were permitted by state law in 1840 and instituted by the Cleveland Public Schools in 1870. But as a result of the sometimes violent xenophobia which arose during World War I, German instruction below the eighth grade was discontinued in the public schools in Cleveland. Branded as "hyphenated Americans," many German-Americans submitted to the pressure to "anglisize" in order to demonstrate their patriotism. Recent census figures testify to the almost complete integration of the descendents of German immigrants into the mainstream of Anglo-American culture; less than two million of the almost fifty million Americans who claimed German ancestry in 1980 spoke German at home (U.S. Department of Commerce, 1983). Ironically, some German-Americans are now opposed to bilingual education programs for more recent immigrants similar to programs that their ancestors enjoyed.

The year 1983 marked another tricentennial, the irony of which the author realized a year later while a delegate of the AECGC to the Federal Republic of Germany (FRG). It was in 1683 that the German Duke Charles of Lorraine defeated the Turks outside the walls of Vienna, an event which marked the turning point in military efforts to expell the Moslem invaders from Europe. But nowadays, Turks in large numbers, most of them invited by the government to work in the FRG, are living and practicing their religion peacefully within a few feet of another wall crossing the heart of Berlin, the former capital of the German Reich. With public opinion turning against them and the pressure mounting to assimilate, they wonder if their once welcomed "invasion" will also end with expulsion from a country which, as time passes, their children are beginning to consider a new homeland.

As a descendent of "anglicized" German ancestors, a professional educator of adult immigrants, and an AECGC delegation member, the author was prompted to examine the status of immigration policy and immigrant education in the U.S. and the FRG. Recently, growing numbers of new, often unskilled immigrants have been arriving in both countries. Legislative attempts to regulate the influx, often based in conflicting estimates of the economic and social impact of immigration, have caused continuous controversy. At the same time new immigration policies are being debated, many immigrants suffer from acute economic, social, and educational disadvantage. Legislative responses to their educational needs have taken a number of forms, including the extension of existing adult education and vocational training legislation to immigrants and the drafting of new legislation addressing the needs of immigrants as a target group. By continuing to develop new and creative programs to meet the needs of the immigrant population, adult educators have remained in the vanguard of those attempting to implement this legislation; their commitment has not been limited to the public sector, but has also found expression in programs developed as a result of private initiatives. The growth and success of these public and private programs has been accompanied by an increasing awareness on the part of adult immigrant educators in both countries that the uniqueness of their profession calls for unique forms of professional association and development. The following is a comparative summary of recent developments in these areas.

Federal Immigration Policy

Immigration patterns and policies in the U.S. have undergone dramatic changes in the last 20 years. Until 1965, most immigrants to America had come from European countries. In recent years, more than 75% of all legal immigrants have come from Latin America and Asia, a fact which has led Lawrence Fuchs, former Executive Director of a Federal Select commission on Immigration and Refugee Policy, to predict a "browning of America" within 6 or 7 generations (Pear, 1984). A study by the National Clearinghouse in Bilingual

Education (NCBE) predicts that this radical transition will be accompanied by a linguistic one as well, with almost 40 million Americans having a non-English language background by the year 2000 (NCBE, 1985b).

Immigration legislation in effect until 1965 favored northern and western Europeans; specifically, the National Origins Act of 1924 limited the growing influx of southern end eastern Europeans and virtually excluded all Asians, most of whom were not permitted to become citizens until 1952. The exemption of immigrants from the Western Hemisphere from the 1924 quota system did not prevent the forced "repatriation" of half a million Mexican-Americans, most of them U.S. citizens, during the Depression of the 1930's (Goodman, 1984). A new immigration law passed in 1965 (Public Law (P.L.) 89–236), while it eliminated discriminatory country quotas, established a limit of 170,000 immigrants from the Eastern Hemisphere, but no more than 120,000 from the Western Hemisphere, a clear effort to limit the influx of Mexicans, who currently constitute the largest national group of immigrants.

Current legislation authorizes the Immigration and Naturalization Service (INS) to grant permanent residence status to 270,000 immigrants per year admitted directly from their country of origin. While discriminatory hemispheric quotas have been eliminated, a limit of 20,000 immigrants from any one country was set in 1976. Individual selection is based on a ranking system of six preference categories. First, second, fourth, and fifth preference are given to those with various marital or familiar ties to citizens or permanent residents of the United States; third and sixth preference are given to professionals and skilled or unskilled laborers respectively. Admitted independently of this limit are parents, spouses, and children (under 21) of U.S. citizens over the age of 21. Work permits or "labor certifications" are customarily granted to foreigners in the third and sixth preference categories with the condition that the U.S. employer can certify that the skill which the foreigner possesses is unavailable in the American workforce and requires some form of specialized training. Providing they meet certain residency requirements, immigrants married to U.S. citizens are generally eligible for citizenship within 3 years, and all others are eligible within 5 years. Children born in the United States, whether their parents are legal or illegal residents, are automatically eligible for American citizenship.

Nonimmigrant foreign workers are now being admitted to the U.S. on temporary visas for traineeships, or to work for an American branch of a company with which they have been employed abroad. Although the Mexican Farm Labor Law (P.L. 82–78) once authorized the admission of millions of Mexican farm workers ("braceros") during the 1950's, this legislation was not extended after 1963. Proposals to begin admitting a limited number of Mexican workers to the U.S. as temporary "guest workers" are currently being discussed in Congress. At the moment, virtually the only opportunity for an unskilled foreigner to enter the United States legally is as a refugee.

The Refugee Act of 1980 (P.L. 96–212) established an annual "normal flow" of 50,000 refugees, but allowed for the possibility of greater numbers upon agreement of the President and the Congress. In addition, the government has granted political asylum to between 2,500 and 8,000 applicants per year, in recent years mostly to Iranians, Nicaraguans, and Poles. At present, there is considerable controversy about the reluctance of the State Department to recommend political asylum for applicants from El Salvador, Guatemala, Haiti, and Pakistan (Afghanistan) for what critics charge are foreign policy considerations. From 1982 to 1984, less than 24% of decisions reached on asylum applications were favorable (Pear, 1985), and regulations are currently under consideration which would deny asylum to applicants who have passed through other countries where they could also have applied. The current trend in the evaluation of both refugee and political asylum cases has been to exclude those whom the government claims have no well-founded fear of persecution in their own countries, and whom, ironically, it calls "economic migrants," apparently unaware that the same term was used by the Nazis in the 1930's.

Refugees and those granted political asylum are generally aligible for permanent residence within a year and for citizenship subject to the same conditions for immigrants outlined above. In addition, refugees are automatically eligible for social welfare benefits including food stamps, Aid for Dependent Children (AFDC), and Medicaid for the first three years after their arrival. Applicants for political asylum are generally granted work permits while their cases are being decided.

The status of the approximately 2 million illegal or "undocumented" aliens in the country is still unclear. An Immigration Reform Bill drafted by Senator Alan Simpson (Republican, Wyoming) and Representative Romano Mazzoli (Democrat, Kentucky) proposed to penalize employers of illegal aliens but legalize the status of

undocumented aliens who had entered the U.S. before 1981. No consensus was reached on this bill during the last session of Congress, however.

The first "immigrants" arriving in the Federal Republic of Germany were not foreigners, but German refugees who began arriving immediately after World War II. These "expelles," as they were called, were Germans who had lived in the eastern territories of the former German Reich. At first, the expellees were directly subsidized by the government, but in 1952 a "burden-sharing" law (Lastenausgleichgesetz) was passed requiring Germans who had not lost everything during the war to share a part of their assets with those who had. Nowadays, Germans fleeing the German Democratic Republic (GDR) are immediately granted the rights of citizens.

The first group of non-German-speaking immigrants to arrive in the FRG were Eastern European refugees claiming German descent. Another group consisted of those seeking political asylum, among them approximately 100,000 Poles following the declaration of martial law in Poland in 1981. Since 1979, a smaller but culturally more incongruous group of quota refugees in humanitarian programs (Kontingentflüchtlinge), such as those from Indochina, has begun to arrive.

Currently, because the FRG only accepts the number of refugees the individual states agree to support, only small numbers of refugees seeking family reunification are being admitted. Although there were nearly 20,000 applications for political asylum in 1983 (Beauftragte, 1984), only about 10% of all political asylum applications are being approved (Tripp, 1984). Political asylum applicants who choose to live in refugee camps may not work for the first two years they are in the country; those living outside are normally granted temporary work and residence permits pending a decision on their asylum cases.

By far the largest group of non-German speaking immigrants have been unskilled "guest workers" (Gastarbeiter), who began to arrive in the Federal Republic 30 years ago at the invitation of the Federal Employment Institute (FEI (Bundesanstalt für Arbeit)):

> "In the times of manpower shortage, the Federal Government concluded agreements for the recruitment and placing of foreign workers with the Governments of Italy, Spain, Greece, Turkey, Portugal, Yugoslavia, Morocco, and Tunisia. From 1956 to the end of 1973, the foreign branches of the Federal Employment Institute in these countries provided placement for about 2,390,000 foreign workers in the Federal Republic of Germany. (FEI, 1979, p. 36)"

With the downturn of the world economy in the early seventies, however, this large influx was brought to an abrupt stop (Anwerbestop) in 1973. Since then, only the FEI's foreign branch in Italy, a Common Market member, has continued to recruit workers. The other branches, according to a 1979 FEI report, were "closed temporarily."

That this temporary closing was to be permanent became clear on May 4, 1983, when Chancellor Helmut Kohl (Christian Democratic Union (CDU)) announced to the Federal Parliament the following basic policies regarding foreigners:

- the integration of those foreign workers and families who have lived with us for a long time,
- limitation of further immigration and
- promotion of the willingness to repatriate.

(Bundesminister des Innern, 1983, p. 5)

This policy was based on recommendations of a commission which included representatives of the federal and state governments, the church, humanitarian organizations, and the United Nations (Bundesminister des Innern, 1982).

At present, 16 and 17-year-old foreign children from countries outside the Common Market are no longer being allowed to join their parents in the FRG. In addition, a Repatriation Promotion Law (Rückkehrförderungsgesetz) now offers Turks, who represent the largest goup of foreigners, as much as $ 3,600 per adult and $ 500 per child to repatriate to Turkey. In 1984, 226,000 Turks took advantage of this law, but the numbers returning are expected to decline (Schmelzer and Sen, 1982). A coalition of the ruling conservative parties (Christian Democratic Union (CDU), Christian Social Union (CSU) and Free Democratic Party

(FDP)) agreed in March of 1983 that, should repatriation efforts prove ineffective, the age restriction for foreign children wishing to join their parents would be lowered even further.

Those Turks who choose to stay are subject to a 1965 amendment to the Foreigner's Law (Ausländergesetz) of 1938 which requires that all foreigners over the age of 15 possess some form of residence permit or license. The two types most frequently granted are the restricted and unrestricted residence permits (befristete und unbefristete Aufenthaltserlaubnisse). The restricted residence permit is initially granted for one year and may be renewed for 2-year periods thereafter; it is accompanied by a restricted labor permit for those eligible. For the first three years of authorized employment, the restricted work permit may limit employment to a particular job in a particular field. This is the case for Turks, who can only apply for a job anywhere in the FRG after 4 years of employment, and are then given second preference for job after German or other Common Market applicants; only after 5 years, with the granting of an unrestricted work permit (unbefristete Arbeitserlaubnis), are they exempt from job and preference imitations.

The granting of an unrestricted work permit enables a foreigner to apply for an unrestricted residence permit, which is granted to foreigners who have lived in the FRG for 5 continuous years, have an unrestricted labor permit valid for 5 years, can make themselves understood in the German language, have what the government considers adequate housing for their families, and are sending their school-aged children to school regularly. Except for the citizens of Common Market countries, virtually no foreigners who are not already residing in the country are being granted either type of work permit at the moment.

The third and most coveted residency document is the residence license (Aufenthaltsberechtigung) which may be granted to foreigners who have lived in the FRG for a minimum of 5 years, meet all of the requirements for the granting of an unrestricted residence permit, and are considered to be "integrated in the economic and . . . human society" (Schmelzer and Sen, 1984, p. 2) of the country. During my last visit, adult educators from the University of Duisburg indicated that the current administration is requiring at least an 8-year stay before an application for such a license is accepted, and that officials are hesitant to grant it because foreigners who have it are virtually impossible to expell. The result is that although 64% of all foreigners in the country have lived there for more than 8 years, only 6% have been granted a residence license.

The only children of foreigners granted citizenship at birth are those with one German parent; spouses of German citizens are usually granted citizenship after five years of residency. All other foreigners must meet very stringent conditions of virtually complete cultural integration, including "basic settlement in the country, employability, integrity, . . . a secure basis of existence," and "a growing relationship and connection to the state community" (Bundesminister des Innern, 1982, p. 105). Such foreigners rarely become citizens without having resided in the country for at least 10 years. As a result, less than 1% of all foreigners residing in the FRG have become citizens in the past.

Even if the requirements for citizenship became less stringent, government officials predict that few foreigners would apply. A 1980 poll sponsored by the Ministry of Labor and Social Welfare indicated that only 6.6% of foreign workers and their dependents were interested in German citizenship. Refugees and employed foreign workers and their families are already eligible for the same comprehensive publicly funded network of social services as Germans, including health insurance and pension and unemployment benefits, but citizenship status would require young males to do military service and, in the case of Turks, result in limitations on inheritance rights in Turkey. To solve this dilemma, foreigners' organizations, the SPD (Social Democratic Party) and the "Green" Party have proposed a "settlement right" (Niederlassungsrecht) which would not only make foreigners eligible for unrestricted residence and work permits after eight years of residency, but would also permit them to participate in local elections. The present government opposes this proposal (Schmelzer and Sen, 1982).

Economic and Social Impact of Immigration

There is considerable disagreement in the U.S. about the economic and social impact of immigration in general, and the influx of illegal aliens in particular. As a Rand Corporation study pointed out, the

> "extent of these effects is hard to establish. For example, immigrants may place added stresses on housing and labor markets and require special social services. However, most immigrants

(even most illegal residents) pay federal income and Social Security taxes, and few illegals are likely to apply for welfare or social security benefits." (Butz et al., 1982, p. 14)

Even so, the INS has estimated an annual loss of $ 2.26 billion to federal, state, and local governments each year for every 1 million illegal residents (King, 1984). While an Urban Institute study estimated that Mexican immigrants in Southern California receive about $ 2,000 more in state and local services than they contribute in tax revenues, it credits these immigrants with the continued survival of low-paying domestic companies which would otherwise have gone out of business due foreign competition, and identifies the primary cause of the public revenue deficit as the heavy representation of immigrant children in the public schools (Muller, 1984).

The same study also challenged the assumption that crime rates are higher in immigrant communities. In Southern California, although crime rates have increased along with the rate of immigration, the two Los Angeles police districts with the highest Hispanic population have below average crime rates. A cause of great concern among law enforcement officials, however, are youth gangs which have sprung up in connection with the drug trade since the 1970's, but which are generally comprised of Mexican-Americans rather than first generation Mexican immigrants.

Recently, there have been voices of alarm from public officials about what they consider the dire social consequences of continued immigration at current levels. Some, like Senator Alan Simpson, Chairman of the Senate Subcommittee on Immigration, fear that continued large numbers of immigrants who do not assimilate may create social and economic problems in the U.S. similar to ones in their native countries. While such opinions may seem to prevail among the American populace in general, a poll conducted by the U.S. Committee for Refugees (USCR) revealed that such negative views soften in the light of detailed information about the problems of individual immigrant groups:

> "The widely held belief that Americans are solidly apposed to admitting refugees and immigrants . . . is a superficial conclusion. . . . When asked in the abstract if the number of foreigners. . .should be reduced, much of the public responds in the affirmative . . . .The more accurate knowledge a person has regarding refugee/immigrant issues, the more willing the person is to support a generous refugee/immigrant admissions policy." (Tripp, 1984, p. 31)

Although public opinion in the FRG has turned against foreigners, a recent report by the Federal Center for Political Education (Bundeszentrale für politische Bildung) concluded that the country could not survive without them. This report estimated the 25% of jobs in the mining industry and 35% of those in the auto industry were held by foreigners and predicted that, if all the foreigners left, the country's railways, coal production, and auto industry would be paralyzed (Gupte, 1984). Another government report rejected the commonly held view that the employment of foreign workers contributed to unemployment among Germans. In addition, it stressed that contributions of employed foreign workers to some of the programs in the FRG's comprehensive social security system, such as old age pensions, far outweigh the costs of their utilization of these services (Beauftragte, 1984). Despite the fact that foreigners have found support among such eminent Germans as Nobel laureate Heinrich Böll, some public officials like Heinrich Lummer, West Berlin's deputy mayor, continue to warn of major cultural and social conflict if the growth of the foreign population is not limited (Gupte, 1984).

One reason for their concern is the disproportionate crime rate for foreigners. The 1981 nationwide crime rate was twice as high for foreigners as the percentage of their representation in the total population, although about 20% of crimes committed by foreigners were violations of immigration laws which do not apply to Germans. A particularly acute increase in violent crime has been recorded among 14 to 18-year old second generation males. In a study of this group, Professor Franz Hamburger of the Pedagogical Institute at Mainz University discovered that in addition to conventional juvenile delinquency equally common among German youths, a unique group of foreign juveniles was identified which consciously broke the law with "rational planning, division of labor," and "a high expectation of success;" this group, despite superior school performance, had remained unemployed and developed resentful feelings against being treated as "outsiders" or "second-class citizens" (Bundesminister des Innern, 1982, p. 95).

Critics of the conclusion that foreigners are more criminally inclined than Germans are quick to point out that in counts of foreign offenders, no distinction is made between foreign workers, tourists, and illegal aliens. When crimes per capita are calculated, however, only officially registered resident foreigners are counted.

A review of the crime statistics for West Berlin with a more detailed analysis by age groups reveals, in most cases, lower crime rates for foreigners than for Germans.

Social, Economic, and Educational Status of Immigrants

The only groups of immigrants about whom detailed yearly records are kept by the U.S. government are Indochinese refugees. The Office of Refugee Resettlement (ORR) of the Department of Health and Human Services conducts yearly surveys of Southeast Asian refugees who have entered the country since 1975. The 1984 survey showed an overall unemployment rate of 14.6% among Indochinese refugees, which, although it reflected a significant drop from previous years, was still more than double the rate among the general population. The unemployment rate was even higher among the most recent arrivals: 41% among those who had arrived in 1984, and 35% among 1983 arrivals. In 1984, consequently, 57% of all Indochinese refugees lived in households receiving some form of public (cash) assistance (ORR, 1985).

The 1984 study also emphasized the critical importance of English language competence as a factor in refugee employment patterns. This finding was confirmed by statistics from California cited in another study conducted for the ORR by the Northwest Regional Educational Laboratory (NREL), which also linked English language proficiency with self-sufficiency and indicated that "refugee households who stayed on welfare longer had larger families and less English proficiency" (NREL, 1985, p. 124).

While refugee children quickly learn English in school, for some adult refugee groups such as the Hmong (Laos), the acquisition of English is made even more difficulty by a lack of literacy in their own language that "has prevented many. . .adults, particularly older adults, from taking advantage of available English classes, which often assume some literacy skills" (p. 142).

Such educational deficiencies are not limited to refugees, however. In California, according to a study by the Urban Institute, "most Mexicans who arrive. . .as adults lack the education and skills typical of other residents" and "have little prospect of economic advancement" (Muller, 1984, p. 10). A 1982 study of employment trends among Hispanics by the National Commission for Employment Policy (NCEP) came to the conclusion that

> "limited proficiency in English, few years of formal schooling, and discrimination by employers are the major reasons for the problems Hispanics experience in the job market. Most critical is a lack of proficiency in English. Hispanic-Americans' problems with the language reduce their prospects for good paying jobs, impede their educational attainment, and are used as a vehicle for discrimination on the job market." (NCEP, 1982, p. 53)

The same study also found that Hispanic youths drop out of school more than twice as often as both blacks and whites. While their unemployment rate in 1981 was less than the rate among black youth, it was still significantly higher than the rate among whites.

Among some immigrant groups, women are more educationally disadvantaged than men. This is particularly true among the Hmong because the

> "social structure – the rather rigid division of labor and traditional expectations regarding social behaviour – as well as the geographical isolation in which many people lived and the distances of available schooling, favored men in terms of educational, linguistic, or literacy experience." (NREL, 1985, p. 203)

For many Hmong women, resettlement in the U.S. has not resulted in major sex role changes:

> "Once here women's opportunities to learn English have been somewhat more limited than men's . . .because men and women have continued in their well-defined roles – that of the men being more externally oriented, that of the women being oriented toward maintainence of the home, cooking, and child rearing." (p. 203)

The persistence of traditional cultural patterns of early marriage and pregnancy among the Hmong has resulted

in an 80 to 95% high school dropout rate among Hmong females. But because of their tendency to preserve a traditional family structure, Hmong women generally do not find themselves in as disadvantaged a position as Puerto Rican women who, by 1978, had become the heads of 40% of all Puerto Rican families on the mainland (NCEP, 1982).

Although the number of foreign workers entering the FRG dropped dramatically after 1973, the number of foreigners entering the country continued to increase because spouses and children up to the age of 16 were allowed to join immediate family members already in the country under a 1981 policy of family unification (Familienzusammenführung). Consequently, while the number of foreigners residing in Germany was less than 700,000 in 1961, the total had reached more than 4.5 million by 1983, a proportional increase of from 1.2% to 7.4% of the total population. Although still a relatively low percentage, it is expected to grow steadily because birth rates are higher among foreign workers, who show no sign of planning to return to their countries. This growth has been particularly apparent in large cities like West Berlin, where citywide school enrollment figures reflect a proportion of foreign children in the public schools close to 20%, with foreign enrollment in some districts as high as 80% (Luban, 1984).

The economic slowdown of the early 1970s exacerbated the situation of foreigners and their families in the FRG. The result was massive unemployment among them, as they were among the first to be laid off. While 70.8% were employed in 1970, less than 50% were still employed in 1983. In addition, employment rates among foreigners continue at a higher rate than those of the general population; for example, unemployment figures for North-Rhine Westphalia for October 1984 were reported at 10.4% for the total population, but at 15.6% for foreign workers (Landesarbeitsamt, 1984).

The deficiencies in basic education which characterize the population of foreign workers and their children significantly hinder their employability. While a study conducted in the state of Baden-Württemberg revealed that young foreign children who entered the German school system had practically the same chances as German children of receiving a Main School Certificate (Hauptschulabschluß) a diploma which is approximately equivalent to an American high school diploma and entitles the holder to enter vocational training but not the university, this probability dropped dramatically for those who joined their families during adolescence (Bundesminister des Innern, 1983). The impact of these "latecomers" (Spät- or Seiteneinsteiger) has been reflected in school graduation rates; in 1979, for example, about 60% of those foreigners who left school upon satisfying the school attendance requirement at age 16 had no Main School Diploma. Only one in four foreign children were granted an apprenticeship, and nearly half ended up unemployed (Altkruger, 1978).

Adolescent latecomers are not the only group of educationally disadvantaged foreigners, however. Traditional sex roles in the cultures of foreign workers, particularly Turks, also inhibit the employability and integration of some foreign women in German society. A report from the Charlottenburg (Berlin) Volkshochschule ("folk high school" or adult education center) describes the

> "rigid patriarchal family organisation of the Turkish family, in which the woman tends to have a passive, subordinate role to play. From this there develop a low self-image, lack of self confidence and low independent initiative." (Unverzagt, 1981, p. 3)

This situation has frequently resulted in great educational deficiencies, by German standards, among Turkish women:

> "Most Turkish women have – if at all – only attended school for a short time. Almost none have attended more than five years of school in Turkey. The consequence is that the women are very unaccustomed to learning, resulting in a lack of both the ability to concentrate and of "stick-to-itiveness". . . .as a rule, Turkish women do not have any school diplomas." (p. 3)

Federal Legislation and Immigrant Education

In 1917, the U.S. Congress made Literacy (in English) a requirement for naturalization, and the following year, with the passage of the Immigration and Nationality Act, it "authorized the Federal Immigration and Naturalization Service to cooperate with the public schools both by sending them identifying information about applicants for naturalization, and by preparing citizenship textbooks and supplying these without

cost to the schools" (Knowles, 1977, p. 55). However, this practice was discontinued about three years ago, and a major modification of this literacy requirement was passed in 1972. Popularly called the "50–20 law", it waived the English-speaking requirement for immigrants who are at least 50 years old and have been permanent residents of the U.S. for at least 20 years. It is unclear whether this requirement would be reinstated as a consequence of the passage of a new English Language Amendment introduced in January of 1985 by Representative Norman Shumway (Republican, California) and Senator Steven Symms (Republican, Idaho), which would make English the official language of the United States.

A combination of Supreme Court rulings and federal legislation has resulted in a growing number of special programs for immigrant children in the public schools. In 1968, Congress passed the Bilingual Education Act (P.L. 90–247), providing funding for local bilingual education programs to remedy the English language deficiencies of students whose native language is not English. A 1974 Supreme Court decision (Lau v. Nichols) required public school systems receiving federal funds to provide special instruction for non-English speaking and limited-English-proficient (LEP) students, and the Equal Educational Opportunity Act of 1974 (P.L. 93–380) extended this requirement to all public schools. Most recently, a controversial 1982 Supreme Court decision (Plyler v. Doe) affirmed the responsibility of the states to provide public education for all immigrant children, including those of illegal aliens. Recognizing the burden such a responsibility placed on urban school districts with high concentrations of low-income immigrants, the Congress provided special funding through the 1984 Emergency Immigrant Education Act (P.L. 98–151). The future of bilingual education programs in the public schools is uncertain, however. In 1982, Senator S.I. Hayakawa, himself the son of immigrant parents, introduced the Bilingual Education Improvement Act, a proposal to deemphasize bilingual education programs of academic subjects taught to immigrant children in their native languages.

The most important piece of recent U.S. legislation directly affecting adult immigrant education has been the Elementary and Secondary Education Act of 1965. In a series of ammendments to this act, special provisions were made for adult basic education in general and adult immigrant and bilingual education in particular. The first ammendments, passed in 1966, are now known as the Adult Education Act (P.L. 89–750), which proposed to "encourage and expand basic education programs for adults to enable them to overcome English language limitations" (National Advisory Council on Adult Education (NACAE), 1980, p. 14). Additional ammendments in 1974 (P.L. 93–380) and 1978 (P.L. 95–561) required states to offer "special assistance to the needs of persons of limited English-speaking ability, by providing bilingual adult education programs in which instruction is given in English and, to the extent neccessary to allow such persons to progress effectively through the adult education programs, in the native language of such persons" (NACAE, 1980, p. 24).

In addition to state-administered federal programs mandated to serve adult immigrants, a discretionary program originally established by the Adult Education Act and authorizing the Secretary of Education to make direct grants to programs serving special populations was also ammended in 1978 to set aside special funds for an Emergency Adult Education Program for Indochina Refugees and for Adult Education Programs for Immigrants. The first of these programs was discontinued in 1981, the second in 1984; current changes of the Adult Education Act under discussion, although they do not remark special funding for adult immigrant education programs, do designate projects improving adult education opportunities for adult immigrants as ones which may be funded under the discretionary program.

Recent vocational education and training legislation has also authorized special programs for adults experiencing a disadvantage in the labor market due to limited English proficiency. The Comprehensive Training and Employment Act (CETA) of 1973 (P.L. 93–203) authorized "training and employment programs, in the primary language of such persons, as well as programs designed to increase the English-speaking ability of such persons" (United States Code, 1973, p. 947). In 1982, CETA was superseded by the Job Training Partnership Act (JPTA, P.L. 97–300), which authorized literacy and bilingual training, to which basic skills training for individuals with limited English proficiency was added with the passage of the Carl D. Perkins Vocational Education Act (P.L. 98–524) in 1984.

Although it did not directly address the educational needs of adult immigrants, the Refugee Act of 1980 (P.L. 96–212) established the Federal Office of Refugee Resettlement (ORR) of the Department of Health and Human Services, which has funded various programs to enhance the employability of refugees and decrease their dependence on public assistance. Among these programs are 14 nationwide Demonstration Projects for Enhanced Skills Training, Job Placement, and Followup Assistance to Employ Targeted Refugee and Entrant Populations. In addition, to help solve the problems of persistently high unemployment and welfare dependency

among the Hmong and other highland Lao refugees, the ORR has funded a series of Highland Lao Initiatives, including the Laotian Assistance Organization in Akron, Ohio. Another series of projects have been funded since 1983 to "test, refine, implement, and validate English language testing instruments, student performance levels, and an employment-focused core curriculum for future use by domestic refugee language training programs" (ORR, 1985, p. 62). The curriculum for these 8 pre-vocational Ministream English Language Training (MELT) projects, one of which was implemented by the Migration and Resettlement Services in Columbus, Ohio, will be discussed in detail below.

The legislation concerning adult immigrant education in the FRG has resulted from an articulation of the provisions of both the General Education Plan (Bildungsgesamtplan) of 1973, developed by a mixed federal-state commission, and the Employment Promotion Act (Arbeitsförderungsgesetz (AFG)) of 1969. Within the guidelines of the General Education Plan, which defined as a public duty "the building up and expansion of a further-education system into a main area of emphasis in the overall education system" (Bulka and Lucking, 1984, p. 355), the federal government later approved Orientation Guidelines for the Further Development of Policy with Respect to Aliens in 1980. These guidelines called for

> "– increased education counselling in the vocational training area, concomitant training promotion measures of a professional and special pedagogical nature as well as programs to help catch up on missed initial training;
> – courses in the further training area for young foreign adults to help catch up on a missed Main School Certificate at further training centres, development of specific further training capacities and materials for foreign families, particularly for women." (Akalin, 1981, p. 175)

Two programs funded in accordance with these guidelines by the Ministry of Education and Science are the Demonstration Project for the Promotion of the Training of Foreign Youth in Recognized Training Vocations (Modellversuchsprogramm zur Förderung der Ausbildung von ausländischen Jugendlichen in anerkannten Ausbildungsberufen) and the Program for the Promotion of the Vocational Education of Disadvantaged Youth (Programm für die Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen). A third nationwide program, discussed at length below, is jointly funded by the Federal Employment Institute and the individual states and called Measures for the Vocational Preparation and Social Integration of Young Foreigners (Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und sozialen Eingliederung junger Ausländer (MBSE)).

Article 41 of the Employment Promotion Act authorizes funding for

> "participation in measures which have as their goal the acquisition, maintenance, or broadening of vocational knowledge and skills, the adjustment to technological development, or the realization of vocational advancement, and which are prerequisites for. . .vocational training." (Bundesgesetzblatt, 1969, p. 589)

An example of an adult immigrant education program partially funded under this article is one offered for Turkish women at the Charlottenburg (Berlin) Volkshochschule ("folk high school" or adult education center). For this program, entitled "Preparatory Course for Measures of Vocational Education" (Vorbereitungslehrgang für Maßnahmen zur beruflichen Bildung (VMbB)), the Federal Employment Institute provided funding for the vocational preparation and counseling components, while the Volkshochschule provided funding for intensive German as a foreign language, basic mathematics, and family life classes (Unverzagt, 1981). The AFG also authorizes funding for eligible individuals to attend employment-related programs such as intensive courses in German as a Foreign Language at Volkshochschulen or Goethe Institutes (intensive, residential German language and culture schools forming a nationwide network), or for preparation courses for certification exams in vocational fields like home economic (Hauswirtschaft).

Providers of Adult Immigrant Education

While not exhaustive, the following summary of programs in the Cleveland (Ohio) area is representative of the wide range of federal, state, and private initiatives throughout the U.S. providing educational services to adult immigrants.

By far the most comprehensive publicy funded network in the Cleveland area is provided by the Office of

Adult and Continuing Education of the Cleveland Public Schools through its English as a Second Language (ESL) classes in immigrant neighborhoods throughout the city. With these classes, the Office of Adult and Continuing Education maintains the longest tradition of adult immigrant education in the city, which began in 1899, when a proposal was made for the initiation of courses in the city's evening schools to meet the needs of the "large and rapidly increasing number of foreigners, largely Italian, German, or Bohemian, who have recently come to this country" (Cleveland Board of Education, 1899, p. 47).

Opportunities also exist for adult immigrants to improve their English language proficiency at Cuyahoga Community College. The College offers both credit and noncredit classes at all three of its campuses, sponsored both through the Department of English and Project Retention, a program designed to assist immigrants and other "highrisk" students by offering not only free ESL classes, but also academic, financial aid, and career counseling.

A number of private nonprofit programs also offer educational services to adult immigrants in the Cleveland area. The Nationalities Services Center, one of a nationwide network of centers affiliated with the American Council for Nationalities Services (ACNS), offers free ESL classes and other services to immigrants, including employment counseling. The Cleveland Interchurch Council, a federation of Protestant Churches, funds a literacy program affiliated with Laubach International that also serves adult immigrants. Called Project: LEARN (Let Every Adult Read Now), it provides individual volunteer tutoring of ESL to immigrants in their homes in addition to serving English-speaking adults who are illiterate in their native language.

The most comprehensive network of adult education programs for adult immigrants in the FRG is provided by the Volkshochschulen (VHS). These "adult education centers" or "folk high schools" are now considered a basic component of the educational system and, as such, are frequently the sites of specially funded federal adult immigrant education projects like MBSE. The focus of the curriculum for immigrants is a series of courses in German as a Foreign Language. In addition, in virtually every location where is a large foreign population, the VHS offer many other courses of interest to immigrants, often conducted in their native languages. At the Schöneberg (Berlin) VHS, for example, an entire department is dedicated to courses for foreigners; these include basic mathematics, physics, chemistry, child care, and literacy classes.

In response to the growing prejudice among Germans against foreigners, the VHS are making a noteworthy contribution in the area of cross-cultural and political education. Seminars like those organized by the Recklinghausen VHS in cooperation with the Mine and Energy Workers' Union (IGBE) encourage participants to explore "what can be done against the growing hostility toward foreigners" (VHS der Stadt Recklinghausen, 1984, p. 27). It is hoped that such seminars, which are designed to bring Germans and resident foreigners together, will combat what one adult educator saw as the "tendency to make foreigners the new 'Jews,' the scapegoat for economic and socio-political policies that have failed" (Fischer, 1982, p. 9).

Additional opportunities for immigrants to learn German as a Foreign Language are provided by a nationwide network of intensive, residential language schools called Goethe Institutes. The principal beneficiaries of instruction at these institutes are political refugees in need of intensive language training which is subsidized by the Federal Employment Institute as authorized by the AFG.

Programs to meet the needs of specific immigrant populations have also developed as a result of private initiatives. The DOC-LAP (Vietnamese for "self-sufficiency") Center in Stuttgart was established by early Indochinese refugees with the support of the Protestant Church. In addition to offering language courses and psychological and employment counseling, it has experimented with innovative approaches to the resettlement of Vietnamese orphans (Ronge, 1982). In Berlin, the Halk Kosesi, or "Peoples' Corner" is operated by the Association for the Promotion of Neighborhood Folk High School Work (Verein zur Förderung stadtteilnaher Volkshochschularbeit) in cooperation with the Schöneberg VHS. At this storefront neighborhood center, Turkish housewives are encouraged to improve their German, develop vocational skills, and learn to read and write Turkish in an atmosphere which preserves traditional Turkish cultural patterns. Once a week, German and Turkish women meet here for coffee and tea, accomplishing in a more informal way the same goal of cross-cultural understanding achieved by more formal VHS seminars.

Federally Mandated Curricula For Adult Immigrants

The most recent federally mandated educational program for adult immigrants to the U.S. which has been implemented nationwide is the Mainstream English Language Training (MELT) Demonstration Project. Although its primary purpose is to analyze the validity of proficiency levels and tests used to teach Indochinese refugees throughout the country and in refugee camps abroad, another purpose is to develop, implement, and validate a national competency-based model curriculum for the teaching of pre-vocational English as a Second Language (ESL) to Indochinese refugees.

Basic to the MELT curriculum are two sets of "competencies" or behavioral outcomes in a sequence of 7 proficiency levels. An analysis of each set reveals that one (banking, community services, employment (finding a job and on the job), health, housing, shopping, and transportation) contains competency categories similar to those identified by the Adult Performance Level (APL) Project in 1975. This landmark study, which attempted to measure the "functional literacy" of the adult population in the U.S., was designed to

> "specify the competencies which are functional to economic and educational success in today's society and to develop devices for assessing those competencies of the adult population in the U.S." (University of Texas, 1975, p. 1)

The other set (clarification, directions, money, personal identification, social language, telephone, and time) are similar to functional categories of language usage identified by the Council of Europe as part of notional-functional syllabus. Such a syllabus links more general language functions with specific situations (Van Ek, 1977).

Although specific texts were not prescribed by the ORR to teach these competencies at individual MELT sites, those chosen for use at the Migration and Refugees Resettlement Services in Columbus, Ohio, emphasized the above-mentioned sets of competencies. The authors of the commercially produced core text, the orientation of which was notional-functional, put

> "an overriding emphasis. . .on meaningful situations – situations in which the student will want to participate and to use his new language. The student is taught the natural language of communication, the content of which is directly related to his interests. He is spared the unproductive task of repeating meaningless phrases or rules." (Mellgren and Walker, 1973, p. V)

A supplementary text (Keltner) focused on competencies of the APL variety, including English in the workplace. Other MELT sites, such as Project Work English in Chicago, have developed their own supplementary texts placing individual competencies in a more general, vocational context.

A final report on the effectiveness of the MELT curriculum is currently being prepared by the ORR. An analysis of statistics from an interim report filed by the Tri-State MELT Consortium to which the Ohio site belongs revealed a 37% job or vocational training placement rate (Reed, 1984).

In theory, at least, some educators posit competency-based ESL with a variety of advantages over traditional ESL instruction. According to a report by the Center for Applied Linguistics (CAL), they include relevancy, high motivation and low fear of failure on the part of students, concrete goals, flexibility and individualization of instruction, and on-going assessment:

> "By putting emphasis on teaching competencies actually required for successful functioning on the job, in life, . . .the purpose of the learning situation is never an issue. . .By teaching to competencies, teachers no longer have to teach English in isolation from daily experience; natural contexts are provided. . . .When the focus of an ESL lesson is a specific competency, students know what is expected of them, thus decreasing the natural feeling of anxiety when facing the unknown. . . . Adult students have immediate needs, and the language needed for a specific competency can be taught and *used* immediately. . . .Since there are no prescribed time limits, students can develop competencies at their own pace. . . .If students cannot master a certain competency the first time, they will by able to in subsequent lessons." (CAL, 1982, p. 6–7)

While the effectiveness of competency-based ESL with low level students is well recognized, critics oppose its

adoption as the sole approach to teaching ESL. They claim that it presents a static, determinist view of reality, that its focus on explicit, predetermined behavioral outcomes limits creativity, and that its individualized curriculum subverts group processes and critical thinking, thereby promoting passive cultural adaption rather than active integration (Auerbach, 1985; Tumposky, 1984). Further research is needed to determine the validity of these claims.

To date, the most comprehensive attempt made in the Federal Republic of Germany to remedy the acute disadvantage faced by young adult foreigners has been MBSE, the curriculum for which was developed by the Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer (Language Association: German for Foreign Workers) and offered in cooperation with Volkshochschulen throughout the country

> "to promote the vocational and social integration of young foreigners, with the principal goal of improving the possibility of acceptance in a training relationship as well as their ability to function in society." (Sprachverband, 1979, p.1)

In general, those eligible for the program are young foreigners, usually from 16 to 20 years of age, who have fulfilled the school attendance requirement and whose low proficiency in German prevents them from successfully entering vocational training. The program has three main components: vocational preparation, German language and general education (including mathematics, civics, and sports), and socio-pedagogical support services.

The vocational component gives participants a 3 to 6-week exposure period to various vocations determined by the employment office to be in demand on the labor market; thereafter, participants spend longer periods gaining experience in the vocational areas for which they are best suited. At the same time, they receive instruction focused on everyday employment, legal, and consumer issues. German language instruction is designed to "promote integration and interests" (Sprachverband, 1979, p. 5). Socio-pedagogical services include the encouragement of parental involvement and interest, individual counseling, facilitation of contacts with cooperation agencies, and planning freetime activities. The entire program is designed to last 1,850 academic hours, of which 350 may be dedicated to simultaneous attendance at a vocational school; the other 1,500 hours are divided between 1,000 hours of vocational preparation, including vocational German, and 500 hours of instruction in German and other general academic subjects. Class size is limited to from 12 to 15 students, and the student/instructor ratio is designed to facilitate team teaching.

At the Otto-Suhr-Volkshochschule (OSV) in the Neukölln district of West Berlin there is a good example of how this program has been implemented. At the time of my first visit to this program in 1982 with a delegation of the National Association for Public Adult and Continuing Education (NAPCAE), students spent a 40-hour week consisting of 8-hour days. Twelve hours a week were dedicated to formal German instruction, four hours to team-teaching sessions during which German was taught in the workshops. There were six workshops at that time (wood, metal, textile, art, electricity, and cooking; by 1984, cooking had been replaced by office machines). New students attended all of these workshops in short introductory 6-week sessions; thereafter, they spent 12 weeks in only three for more intensive training. This training was not merely vocational, but also cultural, as a final report from this program unequivocally asserted:

> "Vocational preparation includes above all the provision of conceptions of order and rules of conduct which are prerequisites for obtaining employment in Germany. Therefore, approximate goals in our program were, among others, the following:
> - to show responsibility toward the equipment, tools and materials at the place of employment;
> - to punctually observe the instruction and work hours;
> - after some guidance, to be able to work independently and in small groups;
> - to carry out work instructions precisely;
> - to persistently try to reach an occupational objective." (OSV, undated, p. 2)

The texts for German classes in this program were specifically designed for vocational education. One series, which was developed with funding from the Bavarian Ministry of Education and Science, included vocational lessons on the use of common tools and appliances as well as life skills lessons on buying a car, finding a room, and giving directions (Eckes and Wilms, 1975). A companion volume emphasized mathematical and chemical problem-solving, business organization, and practical employment-related skills (Jirsa and Wilms, undated). A third text, specifically compiled for the MBSE program, was designed to integrate skills within a

curriculum model called "project instruction" (Projektunterricht), and contained units on the fabrication of paper and the publishing of a newspaper (Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 1977).

The Neukölln MBSE site seems to be among the more successful ones nationwide. Under the directorship of a Turkish engineer, the 1980–81 program boasted a 75% job and vocational training placement rate for students who had completed the program, a significantly higher rate than the national average of 35% reported for that year. The program was not without its problems, however. One was

> "the differing educational niveau of the participants. The spectrum ranged from gymnasium graduates to illiterates. The latter had to learn their native language first, in order to be ready to absorb the instruction in the basic of the German language. This task was achieved. . .in intensive courses to the extent temporal and pedagogical considerations permitted." (OSV, undated, p. 2)

Nationwide, 60% of all participants early in the program had practically no knowledge of the German language at all. Modifications in the MBSE model have been made accordingly. Since the fall of 1981

> "only those applicants have been admitted who possess proficiency in the German language equivalent to the niveau of a 3 to 4-month intensive language course. In addition, because of the greatly varying school prerequisites of the participants, a. . .stronger differentiation into ability groups has become part of the course concept as of the 1982/83 school year. In appropriate cases, units of preparation for the make-up of the Main School Diploma will be included." (Presse- und Informationsamt, 1982, p. 2)

To what extent these modifications will effectively facilitate the more successful integration of adolescent foreigners in the FRG remains an important subject for future research.

Professionalization

The commitment to and quality of programs designed to address the problem areas of immigrant education are also reflected by the extent to which systematic staff training is conducted in these areas, and ultimately, by the degree to which the needs of the profession have been recognized as unique enough to merit the formation of special professional organizations to address them.

Educators in the United States have had a head start in this area, as citizenship courses, including instruction in English as a Second Language, have been taught to adults for more than 60 years. Although there are no nationwide professional organizations consisting exclusively of professionals involved in immigrant education, two organizations have special interest groups with this focus. One of them, Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL), was founded at Georgetown University (Washington, D.C) in 1967. It currently has professional interest sections in the areas of Adult Education, Bilingual Education, and Refugee Concerns, as well as local affiliate organizations in most states, including Ohio. The American Association for Adult and Continuing Education (AAACE), formed in 1982 through the consolidation of the Adult Education Association of the United States (AEA/USA) and the National Association for Public Continuing and Adult Education (NAPCAE), also has an ESL/Bilingual Education Unit and affiliated state organizations like the Ohio Association for Adult Educators (OAAE).

The U.S. Department of Education contributes to professionalization of the field through its National Diffusion Network (NDN). After evaluation by the Department's Joint Dissemination Review Panel (JDRP), a group of employees experienced in education and evaluation, approved adult education programs may seek funding for dissemination of their techniques and materials through a nationwide network of state facilitators. In addition, through its Clearinghouse on Adult Education and Competency-Based Adult Education Network, the Department's Division of Adult Education regularly distributes information about curriculum materials and state adult education programs using innovative methods to serve adult learners of English as a Second Language (Days, 1983; Smith, 1984) and other basic skills programs serving adult immigrants. The Department's Office of Bilingual Education, in cooperation with the National Institute of Education (NIE), funds the National Clearinghouse on Bilingual Education (NCBE) a source of numerous articles and bibliographies on immigrant education (NCBE, 1985a; Chamot, 1984; Stupp and Gage, 1981). The NIE also operates the Educational Resources Information Center (ERIC), a network of 16 clearinghouses that identify, select,

process, and disseminate information on education. One of these clearinghouses on adult, career, and vocational education is located at Ohio State University.

At the local level, publicity-funded staff development is conducted for professionals around the state by the Division of Educational Services of the Ohio Department of Education, and in the Cleveland area by the Division of Adult and Continuing Education of the Cleveland Public Schools. In addition, volunteer ESL tutors are regularly trained to work with immigrants in their homes by Project: LEARN (Andrzewski, 1985).

In Germany, professionals attempting to meet the needs of foreign workers have also organized special associations and training programs. In 1974, the Language Association: German for Foreign Workers (Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer) was founded with headquarters in Mainz. The Sprachverband not only organizes and trains teachers to teach German to foreign workers, but is also responsible for the development and implementation of programs like MBSE. In addition, the Educational Center of the German Adult Education Association (Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes), a curriculum development institute located in Frankfurt, publishes curriculum and staff development material (Bianchi et al, 1981; Scheurer, 1980), and sponsors regular seminars for VHS personnel teaching foreign workers such as one in Ludwigshafen I attended in 1982 dedicated in part to working with foreigners, including illiterates. At the local level, individual Volkshochschulen also sponsor staff training for language instructors both independently and in cooperation with other adult education organizations such as the Continuing Education Department of West Berlin's Ministry for Schools, Youth, and Sports (Drose, 1982).

Summary

The future of immigration policy and immigrant education in the U.S. and the FRG is unclear. Because of conflicting estimates of the economic and social impact of immigration, both legal and "undocumented," new proposals to limit immigration have stirred much controversy in both countries. Discriminatory national quotas have been eliminated in the U.S., which has traditionally been a country of immigration for the uneducated and unskilled "huddled masses." But for more than twenty years, pressure from organized labor has prevented the renewal of legislation authorizing the temporary employment of Mexican farm workers; newly instituted immigration preference categories which favor highly skilled workers and professionals now severely limit the entrance of unskilled immigrants from those Third World countries from which few have emigrated to the U.S. in the past. Political asylum seekers from Eastern European "developed" countries also seem to be favored over those from "less developed" countries, particularly ones in the Western Hemisphere. In the FRG, where foreigners now constitute more than 7% of the population, drastic measures have already been taken to reduce the number of non-European immigrants, particularly Turks, entering the country with employment authorization. While small numbers of refugees and political asylum seekers are being given residency permits, recent governmental policies with regard to Turkish workers seem to recognize only the extreme alternatives of integration or repatriation, and manifest the attitude that the FRG is no longer a land of immigration for large numbers of unskilled workers.

Despite the differences between the immigration policies of the U.S. and the FRG with regard to future immigrants, assessments of the needs of immigrants already residing in both countries have yielded similar results. Limited formal education and ability in the majority language severely limit employability and economic advancement. Women and second-generation adolescents, caught between the expectations of a traditional culture and the demands of a new one, have become seriously disadvantaged groups.

While adult immigrant education in U.S. cities with large immigrant populations began in the last century, federal legislation and court decisions guaranteeing such education to immigrants throughout the country date back less than a quarter of a century. The cornerstone of recent adult immigrant education legislation has been the Adult Education Act, which currently authorizes both state and discretionary grants, mostly in the area of English as a Second Language. At the same time that second language instruction in secondary schools has been suffering a severe decline, a significant trend toward bilingual education for immigrants has developed, although the ultimate economic and social impact of such programs has been questioned by some legislators who propose the adoption of English as the official language of the United States. Access to adult education in the FRG is now considered a right of the citizenry, and resident foreigners are entitled to join Germans in exercising that right. While some attempts are being made to provide bilingual vocational training for adult foreigners and bilingual education programs for their children in public schools, federal legislation

has not yet been passed to sanction such approaches. Indeed, given the prevailing political climate in a country where German has always been the official language, it is doubtful that such measures encouraging cultural and linguistic pluralism will be instituted in the near future. However, the languages of recent immigrants will probably remain an integral part of the second language curriculum at German public schools serving large immigrant populations, and adult education programs such as those at the Volkshochschulen will continue to offer literacy courses in the native language of adult immigrants.

Whatever the legislative outcome of federal educational policy debates may be, the initiatives taken by adult educators within the existant legislative guidelines in the U.S. and the FRG have resulted in a great variety of both publicly and privately supported educational programs for adult immigrants. Despite the more rigid federal guidelines for public funding in the U.S., which have resulted in an emphasis on employment-related English as a Second Language programs, local adult education programs continue to exercise a great amount of flexibility in the curricula and programs offered. While administrators of Volkshochschulen in the FRG seem to be able to exercise more individual discretion in the area of curriculum planning, special federal initiatives now emphasize the development of employability skills. To the extent that the VHS become more dependent on funding for such special programs, their curricula may reflect a more vocational emphasis in the future.

Pilot projects with such a vocational emphasis are currently being implemented in both countries. The heavy emphasis of these programs on employability skills is designed to promote greater integration of recent immigrants into the mainstream of U.S. and German life. While data on the short-term effects of programs like MELT and MBSE are encouraging, how effective they will be in the long run and what criteria will be used to determine their effectiveness remain fruitful areas for a future comparative study.

Adult immigrant education is a growing profession in both countries. While it functions within the mainstream of adult education, its unique concerns are being addressed by special groups with a very specific agenda: the successful integration of differing, and sometimes conflicting, cultures. As the economic interdependence of countries throughout the world increases and is reflected in immigration patterns, the special contribution of adult immigrant educators in the field of adult education will continue to grow in both the United States and the Federal Republic of Germany.

Organizations Cited

Adult Education Council of Greater Cleveland
Access Office – Room 102A
Cleveland State University
Cleveland, Ohio 44115

American Association for Adult and Continuing Education (AAACE)
1201 Sixteenth Street, N.W.
Suite 230
Washington, D.C. 20036

Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen
Postfach 14 02 80
5300 Bonn 1

Bundesanstalt für Arbeit
Regensburger Str. 104
8500 Nürnberg

Bundesminister des Innern
Graurheindorfer Str. 198
5300 Bonn 1

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft
Heinemannstr. 2
5300 Bonn 2

Bundeszentrale für politische Bildung
Berliner Freiheit 7
5300 Bonn 1

Center for Applied Linguistics (CAL)
3520 Prospect Street, N.W.
Washington D.C. 20007

Clearinghouse on Adult Education
and
Competency-Based Adult Education Network
Office of Vocational and Adult Education
Division of Adult Education
U.S. Department of Education
Room 5610
400 Maryland Avenue, S.W.
Washington, D.C. 20202 – 3585

Cleveland Public Schools
Office of Adult and Continuing Education
10600 Quincy Avenue
Cleveland, Ohio 44106

Cuyahoga Community College (CCC)
Project Retention
11000 Pleasant Valley Road
Parma, Ohio 44130

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (DVV)
Rheinallee 1
5300 Bonn 2

DÔC-LAP Modellzentrum e.V.
Reinsburgstr. 56
7000 Stuttgart 1

Educational Resources Information Center (ERIC)
Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education
The Ohio State University
1960 Kenny Road
Columbus, Ohio 43210

Goethe-Institut zur Pflege Deutscher Sprache und Kultur im Ausland e.V.
Lenbachplatz 3
8000 München 2

Halk Kösesi
Erdmannstr. 7
1000 Berlin 62

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik
Weberstr. 33
5300 Bonn

Laotian Assistance Organization
282 W. Bowery Street
Akron, Ohio 44307

Migration and Refugee Resettlement Services (MRRS)
197 S. Gay Street
Columbus, Ohio 43215

National Clearinghouse for Bilingual Education (NCBE)
1300 Wilson Boulevard
Suite B2 – 11
Rosslyn, Virginia 22209

National Commission for Employment Policy (NCEP)
1522 K Street, N.W.
Suite 300
Washington, D.C. 20005

National Diffusion Network (NDN)
U.S. Department of Education
1200 Nineteenth Street, N.W.
Room 714 F
Washington, D.C. 20036

National Institute of Education (NIE)
1200 19th Street, N.W.
Washington, D.C. 20057

Nationalities Services Center
1001 Huron Road
Cleveland, Ohio 44115

Northwest Regional Educational Laboratory
300 S.W. Sixth Avenue
Portland, Oregon 97204

Office of Refugee Resettlement (ORR)
U.S. Department of Health and Human Services
Switzer Building, Room 1229
330 C Street, S.W.
Washington, D.C. 20201

Ohio Association for Adult Educators (OAAE)
c/o Francis Hazard
Ohio State University – Marion Campus
1465 Mt. Vernon Avenue
Marion, Ohio 43302

Ohio Department of Education
Division of Educational Services
65 South Front Street – Room 811
Columbus, Ohio 43215

Otto-Suhr-Volkshochschule
Filiale Donaustr. 120
1000 Berlin 44

Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen
Volkshochschul-Verbandes
Holzhausenstr. 21
6000 Frankfurt 1

Project: LEARN (Let Every Adult Read Now)
2238 Euclid Avenue
Cleveland, Ohio 44115

Senator für Schulwesen, Jugend und Sport
Abteilung Weiterbildung
Theodor-Heuss-Platz 6
1000 Berlin 19

Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer
Raimundistr. 2
6500 Mainz 1

Teachers of English to Speakers of Other Languages
(TESOL)
Georgetown University
202 D.C. Transit Building
Washington, D.C. 20057

The Urban Institute
2100 M Street, N.W.
Washington, D.C. 20037

U.S. Committee for Refugees (UCR)
815 Fifteenth Street, N.W.
Suite 610
Washington, D.C. 20005

University of Texas at Austin
Adult Performance Level (APL) Project
Austin, Texas 78712

Verein zur Förderung stadtteilnaher Volkshochschul-
arbeit e.V.
Erdmannstr. 7
1000 Berlin 62

Volkshochschule Charlottenburg
Heerstr. 12
1000 Berlin 19

Volkshochschule der Stadt Recklinghausen
Herzogswall 17
4350 Recklinghausen

Volkshochschule Schöneberg
Barbarossaplatz 5
1000 Berlin 30

Works Cited

Akalin, Ogur (1981). "Further Education in the Federal Republic of Germany." Bildung und Wissenschaft, Nov. 1981: 159–186.

Altkrüger, Wilfried (1978). "MBSE – Grundstein für die Berufsausbildung der zweiten Generation." Deutsch lernen, Feb. 1978.

Andrzewski, T. (1985). "Kitchen-table Tutors Americanize Neighbors." Plain Dealer. 12 June 1985, Sec 1: 3.

Auerbach, Elsa (1985). "Competency-Based ESL: One Step Forward/Two Steps Back?" Presentation at the 19th Annual TESOL Convention. New York, 12 April 1985.

Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (1984). Bericht zur Ausländerpolitik. Bonn: Interministerieller Arbeitsstab des Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen.

Bianchi, Mary et al. (1981). Partnerschaftliches Lernen im Fremdsprachenunterricht: Einführung für Kursleiter an Volkshochschulen. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

Bulka, Heinz Dieter and Susanne Lucking (1984). Facts about Germany. Gütersloh: Bertelsmann.

Bundesgesetzblatt (1969). "Arbeitsförderungsgesetz (AFG) vom 25. Juni 1969." 28 June 1969: 582+.

Bundesminister des Innern (1982). "Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Fraktionen der SPD und FDP zur Ausländerpolitik vom 5. Mai 1982." Betrifft Ausländerpolitik. Bonn: Bundesminister des Innern.

Bundesminister des Innern (1983). Aufzeichnung zur Ausländerpolitik und zum Ausländerrecht in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundesminister des Innern.

Butz, William et al. (1982). "Demographic Challenges in America's Future." America: Immigration, Refugees, Population, and Our Future. Washington: Migration and Refugee Services, p. 8–16.

Center for Applied Linguistics (1982). Teaching ESL to Competencies: A Departure From a Traditional Curriculum for Adult Learners With Specific Needs. Washington: Center for Applied Linguistics.

Chamot, Anna and J. Michael O'Malley (1984). "Using Learning Strategies to Develop Skills in English as a Second Language." Focus No. 16 (Sept. 1984).

Cleveland Board of Education (1899). Sixty-third Annual Report of the Cleveland Board of Education, 1898–1899. Cleveland: Cleveland Board of Education

Days, Shiela (1983). A Bibliography That Works. Los Angeles: The Language Works.

Drose, Siegfried (1982). Arbeitsbericht zum Kursleiterfortbildungsseminar: "Planung von teilnehmerorientiertem Unterricht im Fremdsprachenbereich." Berlin: Senator für Schulwesen, Jugend und Sport.

Eckes, Heinrich and Dr. Heinz Wilms (1975). Deutsch für Jugendliche anderer Muttersprache: Grundkurs. 2 vols. Grünwald: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht.

Federal Employment Institute (1979). Federal Employment Institute of the Federal Republic of Germany. Nürnberg: Federal Employment Institute.

Fischer, C. (1982). "Zielgruppenwerbung im Stadtteil (Ausländerarbeit)." Arbeitspapiere für die Teilnehmer an der 8. Fachbereichskonferenz Sprachen in Ludwigshafen/Rhein vom 5. bis 7.5.1982. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

Goodman, Walter (1984). "Message of Immigration Bill Is Disputed." New York Times 12 October 1984, sec. 1: 17.

Gupte, Pranay (1984). The Crowded Earth: People and the Politics of Population. New York: W.W. Norton.

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (1977). Arbeitsmaterialien zu den berufsvorbereitenden Maßnahmen für ausländische Jugendliche 1977/78. Mainz: Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer.

Jirsa, Wiltraud und Dr. Heinz Wilms (undated). Deutsch für Jugendliche anderer Muttersprache: Aufbaukurs. Grünwald: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht.

Keltner, Autumn (1980). English for Adult Competencies. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

King, Alan (1984). "Costs of Immigration Reform, Measured and Unknown, Drowned 1984 Bill." New York Times 17 October 1984, sec. 1: 16.

Knowles, Malcolm (1977). A History of the Adult Education Movement in the United States. Huntington, New York: Krieger.

Landesarbeitsamt Nordrhein-Westfalen (1984). Presseinformation. 5. November 1984.

Luban, Ottokar (1984). "Migrants' and Immigrants' Children." Unpublished presentation to the AECGC delegation. Berlin, 29 October 1984.

Mellgren, Lars and Michael Walker (1973). Teacher's Guide: New Horizons in English 3. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley,

Muller, Thomas (1984). The Fourth Wave: California's Newest Immigrants. Washington: Urban Institute Press.

National Advisory Council on Adult Education (1980). A History of the Adult Education Act. Washington: National Advisory Council on Adult Education.

National Clearinghouse for Bilingual Education (1985a). Adult ESL Literacy Teaching Methods. Rosslyn, Virginia: National Clearinghouse for Bilingual Education.

National Clearinghouse for Bilingual Education (1985b). Demographic Projections of Non-English-Language-Background and Limited-English-Proficient Persons. Rosslyn, Virginia: National Clearinghouse for Bilingual Education.

National Commission for Employment Policy (1982). Hispanics and Job Barriers. Washington: National Commission for Employment Policy.

Northwest Regional Education Laboratory (1985). The Hmong Resettlement Study. Vol. I. Washington: Office of Refugee Resettlement.

Office of Refugee Resettlement (1985). Report to the Congress: Refugee Resettlement Program. Washington: U.S. Department of Health and Human Services.

Otto-Suhr-Volkshochschule (undated). Abschlußbericht der MBSE-Neukölln für die Zeit 1.9.1980 – 31.8.1981. Berlin: Otto-Suhr-Volkshochschule.

Pear, Robert (1984). "Immigration and the Randomness of Ethnic Mix." New York Times 2 October 1984, sec. 1: 28.

Pear, Robert (1985). "Q. & A. on Asylum: Some of the Ins and Outs of Who Gets In." New York Times 26 May 1985, sec. 4: 5.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (1982). "Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und sozialen Eingliederung junger Ausländer." Sozialpolitische Umschau 22 July 1982: 1–4.

Reed, Tipawan (1984). Tri-State M.E.L.T. Quarterly Report: April 1 – June 30, 1984. Arlington Heights, Illinois: Northwest Educational Cooperative.

Ronge, Volker (1982). Integration jugendlicher Flüchtlinge – Die Quadratur des Kreises am Beispiel junger Vietnamesen. Stuttgart: Flüchtlinge aus Südostasien in der BRD e.V.

Scheurer, F. (1980). Nix bücken und viel Stempelgeld: Themenzentrierter Sprachunterricht am Beispiel Vorurteile gegen Ausländer. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

Schmelzer, A. and F. Sen (1984). Unpublished presentation to the AECGC delegation. Recklinghausen, 5 November 1984. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

Schmelzer, A. and F. Sen (1984). Unpublished presentation to the AECGC delegation. Recklinghausen, 5 November 1984.

Smith, Nancy E. (1984). English as a Second Language: Special Projects for Adult Learners. Washington: U.S. Department of Education.

Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer (1979). Rahmenvorstellungen für die Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und Sozialen Eingliederung junger Ausländer (MBSE). Mainz: Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer.

Stupp, Emma and Jennifer Gage (1981). Adult Basic Education for Non-English Speakers: A Bibliography. Rosslyn, Virginia: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Tripp, Rosemary, ed. (1984). World Refugee Survey 1984. New York: American Council for Nationalities Service.

Tumposky, Nancy (1984). "Behavioral Objectives, the Cult of Objectivity, and Foreign Language Learning: Are They Compatible?" TESOL Quarterly 18: 285–310.

United States Department of Commerce (1983). "Selected Ancestry Groups of the Population." Chapter C, Part I; "Language Spoken at Home by Age, Citizenship, Sex and Ability to Speak English 1980." Chapter D, Part I. 1980 Census of Population. Volume I. Washington: Government Printing Office.

University of Texas at Austin (1975). Adult Functional Competency: A Summary. Austin, Texas: University of Texas at Austin, Division of Extension.

Unverzagt, Gerlinde (1981). Bericht über eine Kooperationsveranstaltung des Arbeitsamtes III und der Volkshochschule Charlottenburg vom 14. September – 18. Dezember 1981. Berlin: Volkshochschule Charlottenburg.

Van Ek, J.A. (1977). The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools. London: Longman.

Volkshochschule der Stadt Recklinghausen (1984). Arbeitsabschnitt: 1984/II. Recklinghausen: Volkshochschule der Stadt Recklinghausen.

Teilnehmer / Participants

Teilnehmer

Reiner Adam	Fachbereichsleiter für Sondermaßnahmen	Hamburger Volkshochschule
Elisabeth Bittner	Pädagogische Mitarbeiterin	Volkshochschule Trier
Gunthild Bläsing	Stellv. Leiterin	Volkshochschule Recklinghausen
Christian Bruns-Klöss	Pädagogischer Mitarbeiter	Bremer Volkshochschule
Meinolf Finke	Volkshochschulleiter	Volkshochschule Castrop-Rauxel
Jürgen Putzar	Volkshochschulleiter	Volkshochschule Emsdetten
Horst Rippien	Pädagogischer Mitarbeiter	Volkshochschule der Stadt Marburg
Knut Schiemann	Fachbereichsleiter Politik u. Pädagogik	Volkshochschule Berlin-Schöneberg

Participants

Erika Botsch is a Program Coordinator with the Division of Adult and Continuing Education of the Cleveland Public Schools.

The late Alvara Goffney was the Coordinator-in-Chief of Adult Social Services at the Cuyahoga County (Ohio) Department of Human Services.

Glenn Odenbrett has been an English as a Second Language Instructor with Cuyahoga Community College and the Office of Adult and Continuing Education of the Cleveland Public Schools; he is currently the Coordinator of Tutoring at the Office of Educational Support Services of Case Western Reserve University (Cleveland, Ohio).

Dr. Lewis Patterson is an Associate Dean of the College of Education at Cleveland State University.

Laura Pollock is a Staff Assistant with the Division of Adult and Continuing Education of the Cleveland Public Schools.

Roberta Presley is the Director of Women's Programs at Cuyahoga Community College (Cleveland, Ohio).

Janice Rushin is a Program Coordinator with the Division of Adult and Continuing Education of the Cleveland Public Schools.

Dr. Ernest Schuttenberg is an Associate Professor of Education of the College of Education at Cleveland State University.

Allan Swanson is the Director of Continuing Education at Baldwin-Wallace College (Berea, Ohio).

berichte · materialien · planungshilfen

Bisher sind in dieser Reihe folgende Bände erschienen:

Hans-Ulrich Amberg u.a.
Thema Erwachsenenbildung
Versuche zur Begriffserklärung in der Schweiz
1984, 120 S. (DIN A 4)

Clemens Arnold u.a.
Alphabetisierung an Volkshochschulen
Erfahrungsberichte
1983, 252 S. (DIN A 5)

Angelika Bahl-Benker u.a.
Frauen im Büro
Teilnehmermaterialien für Kurse und Lehrgänge mit Frauen in Büroberufen
1979, 323 S. (DIN A 5)

Angelika Bahl-Benker,
Renate Bruder,
Sabine Haupt,
Erich Heymach
Frauen lernen – für den Beruf und für sich selbst
Bericht über einen Tageslehrgang für Frauen, die (wieder) im Büro arbeiten wollen
1982, 152 S. (DIN A 5)

Hannelore Bastian
Zeichnen in Betrieben
Erfahrungsbericht über einen experimentellen Kurs an der Hamburger Volkshochschule
1983, 104 S. (DIN A 5)

Hannelore Bastian u.a.
Farben – Formen – Fantasie
Konzeptionen und Berichte zum Malen an der VHS
1983, 72 S. (DIN A 4)

Heidi Behrens-Cobet unter Mitarbeit von Monika Völker
Bildungsarbeit mit älteren Erwachsenen
Eine themenorientierte Dokumentation
1984, 123 S. (DIN A 4)

Werner Biedermann,
Peter Kürner
Kino- und Filmarbeit an der Volkshochschule
1984, 108 S. (DIN A 4)

Klaus Jürgen Bönkost,
Anneliese Osenberg,
Richard Ullmer
Grundkurs Wirtschaft
Drei Vorschläge aus der Volkshochschulpraxis
1981, 117 S. (DIN A 5)

Herbert Bohn u.a.
Materialien zum Hauptschulabschluß für Arbeitslose
1978, 222 S. (DIN A 5)

Gregor Bräutigam
Das Kursleiterverhalten und seine Auswirkungen auf das Lernen
Eine Untersuchung in kaufmännischen Abendkursen des Volkshochschulbereichs
1984, 82 S. (DIN A 4)

Hans Peter Brucker,
Willy Klawe,
Helmut Maack,
Lothar Rieckenberg
Berufsperspektiven und Berufswahl
Berufsvorbereitung für Hauptschüler in der außerschulischen politischen Bildungsarbeit
1978, 146 S. (DIN A 5)

Rainer Dittmann
Der einzelne und die Gesellschaft
Modell eines Bildungsurlaubs
1983, 103 S. (DIN A 5)

Uta Denzin- von Broich-Oppert,
Knut K. Schiemann,
Ilona Voigt-Buchholz
Arbeitsfeldbezogene Fortbildung am Beispiel eines Seminars für Erzieher in Krippen
1980, 132 S. (DIN A 5)

Rolf Dobischat,
Herbert Wassmann

Hilfen für einen neuen Start
Informations- und Motivationslehrgänge für Arbeitslose
1982, 79 S. (DIN A 5)

Hannsferdinand Döbler

Bildungsurlaube: Kulturelle Bildung
1980, 80 S. (DIN A 5)

Hartmut Dürste,
Manfred Fenner

Massenmedien und Manipulation
Fünf Bausteine zur politischen Bildung
1979, 101 S. (DIN A 5)

Gerhard Ebert,
Albert Pflüger (Hrsg.)

Arbeitslosigkeit und berufliche Bildung
1984, 77 S. (DIN A 4)

Projekt EMKA

Weiterbildung mit Arbeitslosen
Materialien für Kurse zur Vorbereitung auf die Hauptschulabschlußprüfung bzw. IHK-Prüfung im kaufmännischen Bereich

Band 1: Didaktische Prinzipien
1980, 121 S. (DIN A 5)

Band 2: Eingangsphase
1980, 108 S. (DIN A 5)

Band 3: Materialien zur Vorbereitung auf die Kaufmannsgehilfenprüfung
1980, 167 S. (DIN A 5)

Band 4: Materialien zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluß
1981, 212 S. (DIN A 5)

Band 5: Analysen. Ergebnisse. Konsequenzen
1982, 125 S. (DIN A 5)

Wiltrud Gieseke

Fallstudien zur Bildungsarbeit mit Zielgruppen
1984, 97 S. (DIN A4)

Gruppenarbeit

Kreativität aus der Volkshochschule heraus
1980, 132 S. (DIN A 5)

Franz Handschuh

Bericht über eine Expedition
Landschaftserkundung und Landschaftswahrnehmung in der Kulturellen Bildung
1980, 111 S. (DIN A 5)

Franz Handschuh,
Hanna Moors

Kunstunterricht im nachträglichen Hauptschulabschluß
1981, 108 S. (DIN A 5)

Christoph Harwart

VHS-Kurs und Studienreise „Kulturgeschichte und Gesellschaft Italiens"
1982, 146 S. (DIN A 5)

Michael Hoyer

Zur Entwicklung des Bildungsverständnisses im Deutschen Volkshochschul-Verband
1985, 87 S. (DIN A 4)

Hans-Willi Hück

Volkshochschulkurse für Vereinsvorstände
1982, 85 S. (DIN A 5)

Yvonne Kejcz,
Ekkehard Nuissl,
Hans-Ulrich Paatsch,
Peter Schenk

Lernen an Erfahrungen?
Eine Fallstudie über Bildungsarbeit mit Industriearbeiterinnen
1979, 175 S. (DIN A 5)

Claus Kerner/ Glenn Odenbrett (Hrsg.)	**Deutsch-amerikanisches Doppelseminar zur Zielgruppenarbeit** **German-american Workshop on Adult Education with Target Groups** 1986, 97 S. (DIN A4)
Christel Ketelsen, Norbert R. Müllert	**Datenschutz** Unterrichtseinheit zum VHS-Zertifikat Informatik 1981, 108 S. (DIN A 5)
Fred Krause u.a.	**Sport und Erwachsenenbildung** 1982, 173 S. (DIN A 5)
Marion Lukow, Michael Hahn, Suse Schaedla Ruhland, Susanne Rodin	**Sexualität und Arbeit** 1978, 163 S. (DIN A 5)
Detlef Maaßen, Heidrun Schmidt	**Arbeit mit Behinderten an Volkshochschulen** 1983, 155 S. (DIN A 5)
Sigrid Nolda	**Sprachlehr/-lernforschung und Erwachsenenbildung** 1984, 98 S. (DIN A 4)
Albert Pflüger (Hrsg.)	**Weiterbildung im Zeichen von Arbeitslosigkeit** Erfahrungsberichte aus Volkshochschulen 1984, 99 S. (DIN A 4)
Ortfried Schäffter	**Kursleiterfortbildung** Überlegungen zur Intensivierung der Arbeitsbeziehungen zwischen hauptberuflichen und freien Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung 1985, 75 S. (DIN A4)
Christiane Schiersmann	**Bildungsarbeit mit Frauen** 1984, 58 S. (DIN A 4)
Christiane Schiersmann, Heinz-Ulrich Thiel	**Leben und Lernen im Familienalltag** Ein situations- und handlungsorientiertes Didaktikmodell für den Bildungsurlaub mit Familien 1981, 237 S. (DIN A 5)
Erich Schützendorf	**Mit Alten über Alter reden** Vorschläge und Materialien für die Altenbildung 1985, 144 S. (DIN A4)
Erhard Schlutz u.a.	**Kursangebot „Deutsch für Erwachsene"** 1978, 108 S. (DIN A 5)
Norbert Schwarzkopf Wolfgang Tschesch	**Volkshochschularbeit mit älteren Erwachsenen** 1978, 113 S. (DIN A 5)
Horst Siebert	**Identitätslernen in der Diskussion** 1985, 116 S. (DIN A4)
Horst Siebert u.a.	**Lernen im Lebenslauf** Zur biographischen Orientierung der Erwachsenenbildung 1985, 120 S. (DIN A 4)
Monika Tibbe	**Kultur ist, was uns betrifft** Bericht über zwei Bildungsurlaubsseminare für Industriearbeiterfamilien mit dem Thema: „Zur Lebens- und Arbeitssituation von Industriearbeitern – Darstellung in Filmen, Liedern und Texten." 1979, 98 S. (DIN A 5)

Hans Tietgens

Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart
1983, 72 S. (DIN A 4)

Reingard Vath
Erich Schützendorf

Volkshochschularbeit mit Großmüttern
1978, 92 S. (DIN A 5)

Dietrich Wagner

Friedenserziehung in der Erwachsenenbildung
1985, 79 S. (DIN A4)